

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Kyllä mä opin, ku mulle opettaa erilailla”

Tapaustutkimus Silta-Valmennusyhdistys ry:n tarjoaman tuen merkityksestä Niva-oppilaiden opiskelumotivaatioon

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

VILI PARTANEN

Huhtikuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

VILI PARTANEN: ”Kyllä mä opin, ku mulle opettaa erilailla” - Tapaustutkimus Silta-Valmennus-yhdistys ry:n tarjoaman tuen merkityksestä Niva-oppilaiden opiskelumotivaatioon. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 92 sivua, 0 liitesivua

Huhtikuu 2016

Tutkielman tarkoituksena on ymmärtää millainen merkitys Silta-Valmennuksen tarjoamalla tuella on Silta-Nivan oppilaiden opiskelumotivaatiolle. Tutkielman lähtökohtana oli tarkastella Niva-oppilaiden käsitystä itsestä oppijana sekä heidän itsetuntoaan. Teemahaastattelu laadittiin näitä aiheita silmällä pitäen. Aineiston analysoinnissa huomattiin, että haastatteluista saatettiin nostaa esiin merkittävimpinä tekijöinä motivaatio ja minäkäsitys. Tutkielmassa keskityttiin siten tarkastelemaan millaisia merkityksiä Niva-oppilaat antoivat Silta-Valmennuksen tarjoamalle tuelle koskien opiskelumotivaatiota, sekä millainen on vastaajien minäkäsitys ja miten peruskoulu ja Silta-Valmennus ovat vaikuttaneet siihen. Tutkimuksen kohteena olivat Silta-Valmennuksen Silta-Nivan oppilaat, joista 7 osallistui tutkielman haastatteluihin. Vastaajista 3 oli poikia ja 4 tyttöjä.

Tutkielma toteutettiin laadullisella menetelmällä ja aineiston keräämisessä käytettiin teemahaastattelua. Aineiston analyysissä hyödynnettiin fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa ja sisällönanalyysiä. Aineistosta esiin nostetut ilmaukset jaettiin teemoihin ja teemoista jäseneltiin kategorioita, joista lopuksi muodostettiin kolme tyypikertomusta: ”Voimaantunut”(1 vastaaja), ”Lannistunut” (1) ja ”Heränneet” (5). Tutkielman tarkoituksena oli tuoda esiin erilaisia merkityksiä Silta-Nivassa opiskelusta ja tarkastella miten kertomuksissa esiintyneet merkitykset vertautuvat peruskoulusta kerrottuihin tarinoihin. Tutkielmaa voidaan pitää tapaustutkimuksena, jonka tarkoitus ei ole tuottaa laajasti yleistettävää tietoa, vaan lisätä ymmärrystä vaihtoehtoisten työtapojen ja oppimisympäristöjen merkityksestä oppilaille, joilla on vaikeuksia koulunkäynnissä.

Vastaajien kertomusten analyysin perusteella voidaan tulkita Silta-Valmennusyhdistys ry:n tarjoaman tuen kohottaneen useimpien oppilaiden opiskelumotivaatiota. Oppilaat kokivat Silta-Nivan oppimisympäristön ja toiminnallisten työtapojen toimineen sisäistä motivaatiota parantavina tekijöinä. Ulkoiseen motivaatioon vaikuttivat palaute ja arv sanat. Lisäksi oppilaat kokivat saaneensa aiempaa enemmän palautetta, oppilaanohjausta ja tukea Silta-Nivan henkilökunnalta. Pienen ryhmän ja useamman aikuisen merkitys oli tiedonantajille myös selkeä. Oppilaiden minäkäsitys oli pysynyt melko muuttumattomana yhtä tapausta lukuun ottamatta.

Avainsanat: Teemahaastattelu, motivaatio, minäkäsitys, erityisopetus, tapaustutkimus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA	9
2.1. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004	9
2.2. Kolmiportainen tuki	11
2.3. Joustava perusopetus	13
2.4. Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu.....	15
2.5. Silta-Valmennusyhdistys ry	16
2.6. Silta-Niva	16
2.7. Minäkäsitys	17
2.7.1. Minäkäsityksen kehittyminen	18
2.7.3. Minäkäsityksen monet tasot.....	20
2.7.4. Koulu ja minäkäsitys.....	21
2.7.5. Itsetunto.....	23
2.8. Motivaatio	25
2.8.1. Opiskelumotivaatio	26
2.8.2. Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	27
2.8.3. Kausaaliattribuutioteoria	28
3 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT	32
3.1. Laadullinen tutkimus.....	33
3.2. Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa	35
3.3. Aineiston kerääminen ja koko.....	36
3.4. Teemahaastattelu	37
3.5. Narratiivit tutkimuksen kohteena	40
3.8. Tapaustutkimus	41
3.6. Sisällönanalyysi.....	43
3.7. Analyysin kulku	44
4 TUTKIMUKSEN TULOKSET	46
4.1. Ulkoisen motivaation tekijät	46
4.1.1. Arviointi ja arvosanat	46
4.1.2. Palaute	47
4.1.3. Raha motivoijana	49

4.2. Sisäisen motivaation tekijät.....	50
4.2.1. Toiminnalliset työtavat.....	50
4.2.2. Oppimisympäristö	52
4.3. Muut tekijät	55
4.3.1. Opettajat	55
4.3.2. Oppilaanohjaus.....	58
4.3.3. Tulevaisuus	59
4.6. Tyypikertomukset	61
4.6.1. Heränneet	62
4.6.2. Lannistunut.....	63
4.6.3. Voimaantunut.....	64
5 TULOSTEN TARKASTELUA	66
5.1. Arviointi ja arvosanat.....	66
5.2. Palaute	68
5.3. Raha motivoijana	70
5.4. Yksilölliset ja toiminnalliset opetusmenetelmät	71
5.5. Oppimisympäristö	72
5.6. Opettajat	73
5.7. Oppilaanohjaus.....	77
5.8. Luotettavuudesta	78
6 LOPUKSI.....	83
Lähteet.....	87

1 JOHDANTO

Tutkimusaiheeseeni sain kipinän suorittaessani syventäviä projektiopintoja yhteistyössä Silta-Valmennuksen kanssa syksyllä 2014. Projektiin osallistuivat Silta-Nivan ja Silta-Lisän oppilaat. Valitsin projektin Silta-Valmennuksen kanssa, koska olen kokenut peruskoulun ja erityisesti silloisen yläasteen tylsäksi ja ahdistavaksi. Yläasteella oppitunnit olivat kokemusteni perusteella opettajajohtoista luennointia. Oppilaiden tehtävä oli istua hiljaa, kuunnella ja tehdä muistiinpanoja vihkoon. Oppitunnit tuntuivat kestävän ikuisuuden ja muistan hiljaisuuden keskellä kuulleen vain sekuntiviisarin verkkaaisen äänen. Toivoin projektin valmistavan minua paremmin kohtaamaan oppilaita, joilla on vaikeuksia koulunkäynnissä ja kehittämään minua luomaan monipuolisempia työtapoja opiskelulle. Projektiini kuului opettaa vuosiluokkiin sitomattoman opetussuunnitelman biologian kurssien 1 ja 2 sisältö.

Kun tutustuin vuosiluokkiin sitomattoman opetussuunnitelman biologian kurssien 1 ja 2 sisältöihin, ymmärsin vasta kuinka paljon oppilailta yläkoulussa vaaditaan tietoja ja taitoja. Kuitenkin monilla oppilailla saattaa olla elämässään aivan muunlaisia ongelmia kuin selvittää millaisia rantakasveja Suomen järvissä on. Osalla Silta-Nivan oppilaista oli huomattavia henkilökohtaisia vaikeuksia elämässään, kuten pitkäaikaista masennusta, joiden rinnalla koulunkäynti ei luultavasti ole tuntunut kovin tärkeältä, enemmänkin pakolliselta. Tällaisissa tilanteissa saattoi vaikuttaa kohtuuttomalta vaatia oppilasta keskittymään vesiekosysteemiin. Suuria vaikeuksia projektin aikana aiheuttikin se, kuinka saisin opetettavat aiheet tuotua lähemmäs oppilaiden omaa elämää ja sitä kautta motivoitua heitä.

Donald Broady esittelee kirjassaan *Piilo-opetussuunnitelma: Mihin koulussa opitaan?* Philip Jacksonin tutkimuksen *Life in classroom*, jossa Jackson tuo esille mitä luokkahuoneissa hänen mielestään oikeasti opetetaan. Jacksonin mukaan pienissä luokkahuoneissa 25–30 oppilasta oppivat aivan jotain muuta kuin matematiikka, historiaa ja biologiaa ynnä muita oppiaineita. Se, mitä he Jacksonin kuvailuissa oppimistilanteissa omaksuivat, oli kärsivällisyyttä ja sietämistä. Oppilaat joutuvat odottamaan, alin omaan keskeyttämään työnsä opettajan tai muiden oppilaiden toiminnan seurauksena, tekemään sellaista mistä eivät ole kiinnostuneita ja olemaan huomioimatta ympärillä olevia tovereitaan.

Broady vertaa Jacksonin tutkimusta Bauerin ja Borgin tutkimukseen, jossa on saatu samantapaisia tuloksia. Heidän mukaan oppilailta vaaditaan edellä mainittujen taitojen lisäksi kykyä työskennellä yksilöllisesti, kontrolloida itseään motorisesti ja verbaalisesti, unohtaa oma kokemusmaailmansa ja alistua opettajan näkymättömään auktoriteettiin. (Broady 1987, 97–98.) Edellä kuvatut oppitunnit ovat itselleni hyvin tuttuja 1990-luvun lopulta. Onkin mielenkiintoista tutkia tarinoita, joita haastattelut kertovat vuonna 2015 peruskoulusta.

Sain projektini aikana sellaisen kuvan, että monella Silta-Nivan oppilaalla oli pitkäaikaista kouluvas-
taisuutta. Mistä kielteiset asenteet saavat alkunsa ja mihin se voi pahimmillaan johtaa? Epäonnistu-
misen kokemukset ovat Joel Kivirauman (1996, 64.) mukaan keskeisiä tekijöitä kielteisen kouluasen-
teen ja -poikkeavuuden takana. Etenkään yläkoulu ei tarjoa tutkimusten mukaan onnistumisen elä-
myksiä kuin osalle oppilaista. Koulun tavoitteet ja ihanteet voivat olla syvässä ristiriidassa oppilaan
persoonallisuuden ja taipumusten kanssa, jolloin asenne koulua kohtaan voi muuttua kielteiseksi. Op-
pilaiden koulumenestykseen ja viihtymiseen vaikuttaa voimakkaimmin Kivirauman (1996, 52) mu-
kaan oppilaan kulttuurista: ”Erilaisista kulttuurisista lähtökohdista tulevat oppilaat yksinkertaisesti
omaavat erilaiset valmiudet menestyä koulun kulttuurisesti määrittyneissä toimintaympäristöissä.”

Perusopetuksen opetussuunnitelman 2004 oppimiskäsitys on konstruktivinen. Oppilaan tulisi toimia
aktiivisesti ja tavoitteellisesti sekä sammalla konstruoida uutta tietoa aikaisemman tiedon pohjalta.
Oppiakseen hyvin oppilas tarvitsisi POPS 2004 mukaan motivaatiota sekä oppimis- ja työskentely-
taitoja. Oppimis- ja työskentelytaitoja puolestaan on vaikea omaksua, mikäli yksilöllä ei ole motiva-
atiota. Motivaatiolla tarkoitetaan yksilön psyykkistä tilaa, joka määrää miten innokkaasti ja mihin
suuntautuneena yksilö työskentelyssään toimii. Motivaatiosta siis riippuu, miten altis yksilö on ku-
luttamaan fyysisiä ja henkisiä voimavarojaan. (Ahveninen, Ikonen & Koro 2001, 33.) Jotta opiskelu
olisi motivoivaa, tulisi sen olla mielekästä ja/tai tarpeellista oppijalle. Oppiminen voidaan kokea var-
sin merkityksettömänä, jos sitä ei voida liittää omaan elämään. Humanistisessa ihmiskäsityksessä
kasvatuksessa pyritään saavuttamaan vapaa ja itsenäisesti toimiva yksilö, joka luottaisi niin itseensä
kuin ympäristöönsäkin. Toimivan ihmisen keskeisin ominaisuus on itsemääräämisoikeus, jota täy-
dentävät mm. vastuullisuus, oma-aloitteisuus, kriittisyys, kykenevyys valinnan tekoon, sopeutuvai-
suus ja yhteistyökykyisyys. Koulun tehtävän olisi tällöin tukea oppilaan ainutlaatuisen persoonalli-
suuden kasvua ja kehittymistä monipuolisesti sekä huomioida ja kunnioittaa ihmisten erilaisuutta kai-
kessa opetus- ja kasvatustyössä. (Ahveninen, ym. 2001 14–15.) Edellä mainitut tavoitteet ja yksilön

ainutkertaisuuden huomioiminen opetuksessa ovat eettisesti korkeita lähtökohtia ja ne ovat voimakkaasti ristiriidassa Broodyn esittämien näkemysten kanssa. Siksi onkin mielenkiintoista tutkia millaisia kertomuksia Silta-Nivan oppilaat, joilla on koulunkäyntivaikeuksia, esittävät peruskoulun toiminnasta. Onko opetuksessa huomioitu heidän mielenkiinnonkohteensa, tarpeensa ja yksilöllisyytensä?

Yläkoulussa opinnot ovat selkeästi haasteellisempia kuin alakoulussa. Aineenopettajien myötä opetukseen tulee enemmän tiedollista suuntausta alakouluun verrattuna. Monissa aineissa täytyy kyetä ymmärtämään aikaisempaa enemmän nuoren perspektiivistä vieraita ilmiöitä. Ilmiöt, kuten trigonometria, saattavat tuntua erityisen kaukaisilta ja merkityksettömiltä oppimisen kohteilta murrosikäisen yksilön kannalta, jonka elämää askarruttavat tuona aikana monet huomattavat aiheet, joista merkittävimpiä on identiteetin muodostuminen: kuka minä olen? Lapsuus vaihtuu yläkoulun aikana nuoruuteen, jossa yksilö alkaa verrata aiempaa enemmän itseään muihin. Nuoruvaiheessa yksilö rakentaa minäkäsitystensä ja koulun vaikutusta siihen emme voi aliarvioida.

Silta-Nivassa käytettiin paljon hyväksi toiminnallisia työtapoja, taitoaineita ja luovuutta opiskelussa. Ossi Ahveninen, Oiva Ikonen & Jukka Koro (2001) pitävätkin valinnaisia aineita tärkeinä erityisoppilaiden koulumotivaation kannalta. Niiden kautta oppilaat jaksavat opiskella myös lukuaineita tai tulla ylipäättänsä kouluun. Tärkeää eivät ole tuntimäärät esimerkiksi äidinkielessä, vaan lisätuntien pedagoginen sisältö. (Ahveninen, Ikonen & Koro 2001, 228) Kristiina Lappalaisen (1996) mukaan taitoaineiden toiminnallinen painotus miellyttävät usein oppilaita. Vaikka taitoaineet tuottavat onnistumisen kokemuksia oppilaille, niitä arvostetaan usein kouluissa ja kodeissa teoria-aineita vähemmän. (Lappalainen 1996, 115.) Oppilaat saattavat pärjätä hyvin koulussa, mutta samalla he voivat kokea koulun rajaavan paljon heidän omaa tilaansa ja mahdollisuuksiaan opiskella heille mielekkäällä tavalla. Oppilailta, joista oppitunnit tuntuvat tylsiltä ja puuduttavilta, voi alkaa ilmetä käyttäytymistä, joka häiritsee oppitunnilla niin heidän itsensä kuin muidenkin oppilaiden oppimista opetuksesta puhumattakaan. Suuntaamalla huomionsa opetukseen liittymättömiin asioihin, kuten älypuhelimien tai luokkatoveriin, oppilas saattaa pyrkiä irtautumaan häntä ahdistavasta tilanteesta, joka voi olla esimerkiksi hänelle liian teoreettisesti opiskeltava aihe, jota hän ei kykene käsittelemään. Käyttäytymistä voidaan alkaa tulkita diagnoosien kautta, kuten keskittymishäiriön, vaikka kyseessä saattaa olla oppilas, jolle sopisi paremmin toiminnalliset työtavat. Tähän ovat voineet vaikuttaa monet syyt, kuten kulttuuriset tekijät, joiden kautta yksilö on omaksunut tapansa opiskella ja oppia.

On todettu, kun oppilas leimautuu esimerkiksi erityisopetukseen siirtämisen myötä koulussa vetäytyjäksi tai häiriköksi, hän joutuu osaksi koulussa ilmenevää sosiaalista peliä, jossa hänet saatetaan määritellä voimakkaasti diagnoosinsa perusteella. Leimautunut oppilas voi alkaa käyttäytyä odotusten mukaan, jolloin hän toteuttaa niitä odotuksia, joita häneen kohdistuu ympäristön taholta. (Ahveninen & ym. 2001, 172). Lisäksi opettajien odotukset saattavat näkyä oppilaille annetuissa tehtävissäkin. Heikkolahjaiseksi määritelty oppilas voi saada tasoaan helpompia tehtäviä ja siten jäädä tarpeettomasti jälkeen muiden oppilaiden tiedoista ja taidoista. (Moberg & Vehmas 2009, 61.) Olen keskustellut muutaman huoltajan kanssa, jotka ovat kertoneet opettajien pitävän yllä oppilaiden saamaa leimaa. Kouluvaikeuksista kärsinyttä oppilasta on syytetty mm. lunttaamisesta, kun hän on menestynyt kokeessa, vaikka oppilas oli lukenut kokeeseen vanhempien mukaan hyvin. Kun huomioidaan yläkoulun aikana tapahtuva identiteetin ja minäkäsityksen kehitys, ei ole ihme, jos oppilas alkaa uskoa ympäristön antamaan kuvaan hänestä itsestään, jolloin yksilön minäkäsitys voi kehittyä negatiiviseen suuntaan. Yksi tutkielmaa siivittäneistä kysymyksistä olikin: millainen merkitys peruskoululla ja erityisen tuen tarpeen diagnosoilla on ollut Nivan oppilaiden minäkäsitykseen?

Silta-Valmennuksen Silta-Niva-ryhmä tarjoaa erinomaisen mahdollisuuden tutkia toiminnallisten työtapojen ja pienemmän ryhmän merkitystä erityisen tuen oppilaille, joilla on ongelmia perinteisessä luokkaopetuksessa. Tutkimuskohteen valinnan kautta pyrin ymmärtämään oppilaita, joilla on vaikeuksia peruskoulussa. Millainen merkitys peruskoululla ja erityisellä tuella on ollut kouluvaikeuksista kärsivien oppilaiden minäkäsitykseen? Mitkä ilmiöt peruskoulussa aiheuttavat joillekin oppilaille vaikeuksia menestyä koulussa, tai jopa saattaa peruskoulu päätökseen, ja mitä näille ilmiöille voidaan tehdä?

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA

Tutkimuksen teoriaosuudessa käsittelem perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2004 (POPS 2004), minäkäsitystä ja motivaatiota. Tutkielman haastateltavat ovat aloittaneet peruskoulunsa vuoden 2004 jälkeen, joten kaikkien heidän koulunkäyntiään on ohjannut POPS 2004. Koska jokainen haastateltava on tarvinnut jossain vaiheessa, viimeistään yläluokilla, tukea koulunkäyntiinsä, tarkastelen opetussuunnitelmaa erityisesti siitä näkökulmasta, millaisia keinoja se tarjoaa tukea tarvitseville oppilaille.

Yksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteista on positiivisen minäkäsityksen tukeminen. Minäkäsitys on yksilön kokonaisnäkemys itsestään ja tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on, millainen merkitys peruskoululla ja Silta-Nivalla on ollut oppilaan minäkäsitykseen. Motivaatio on tutkielman keskeinen teema. Motivaation tarkastelulla voidaan mitata oppilaiden sitoutumista koulunkäyntiin. Motivaation tutkimisen teoreettisista lähestymistavoista tarkastelen kausaaliattribuutioteoriaa, joka käsittelee yksilöiden syyselitysten ja toiminnan välisiä yhteyksiä. Syyselitykset puolestaan vaikuttavat jatkossa yksilön motivaatioon. Syyselitykset ovat tärkeitä myös, kun tarkastellaan yksilöiden minäkäsitystä.

2.1. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004

POPS 2004 määrittelee perusopetuksen tavoitteeksi alueellisen ja yksilöllisen tasa-arvon turvaamisen. Perusopetus pyrkii huomioimaan erilaiset oppijat ja antamaan tytöille sekä pojille yhtäläiset valmiudet toimia yhteiskunnan aktiivisina jäseninä. Peruskoulun tehtävään kuuluu oppilaan kasvun, itsetunnon ja oppimisen kehittäminen siten, että oppilas kykenee hankkimaan tarvittavia tietoja ja taitoja, joista on apua jatko-opintoihin siirryttäessä. Elinikäisestä oppimisesta ja demokratian kehittämisestä kiinnostunut osallistuva kansalainen on myös perusopetuksen tavoitteena. Erityisesti 8.-9. luokilla tapahtuva opetus ja ohjaus tukevat oppilasta jatko-opintojen suhteen ja harjoittavat oppilasta toimimaan yhteiskunnassa ja työelämässä. (POPS 2004, 14 –15.) Erityisen tuen tarve on tunnistettava mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Tuen tarvetta määritellessä tulee toimia yhteistyössä oppilaan

huoltajien kanssa, jotta oppilas voisi saada tarvitsemaansa tukea ja opetusta. Ennen varsinaisia tukitoimenpiteitä tulee selvittää oppilaan oppimisvaikeuksien laatu ja laajuus, jotta tarvittavat toimenpiteet voidaan määritellä. Oppilaan tuen tarvetta arvioi moniammatillinen ryhmä, johon kuuluvat muun muassa oppilaan opettajat, koulupsykologi ja kuraattori. Jokaiselle erityisopetukseen otetulle oppilaalle tulee tehdä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jotta oppilas voisi saada persoonallisuutensa ja taipumustensa mukaista opetusta. (POPS 2004, 28–30.)

POPS 2004 tarjoaa tukea tarvitseville oppilaille ensimmäisenä keinona osa-aikaista erityisopetusta. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa oppilas saa erityisopetusta muun opetuksen ohessa samanaikaisesti, pienryhmissä tai yksilöllisesti. Opettajat ja asiantuntija yhdessä huoltajien kanssa laativat oppilaalle oppimissuunnitelman tarvittaessa, jotta opetusta voidaan tehostaa ja opiskeluun tulee enemmän tavoitteellisuutta. (POPS 2004, 28.)

Erityisopetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle yhtäläiset mahdollisuudet läpäistä oppivelvollisuus muihin ikätovereihin nähden. Jos yleisen oppimäärän tavoitteet eivät toteudu, siirrytään oppimäärän yksilöllistämiseen. Oppimäärän yksilöllistäminen vaatii päätöstä erityisopetukseen siirtämisestä. Oppimäärä voidaan yksilöllistää kokonaan tai osaksi. Mikäli opetuksen yksilöllistäminen ei tuota toivottuja tuloksia voidaan oppilas vapauttaa oppimäärästä tai jostakin oppiaineesta. Vapauttaminen vaatii kuitenkin erityisen merkittävät syyt. Vapautetut oppiaineet tulee korvata muiden oppiaineiden opetuksella tai ohjatulla toiminnalla siten, että oppilaan vuosiviikkotunnit eivät vähene. Nämä muutokset ja toimenpiteen kirjataan ylös oppilaan henkilökohtaista opetusta koskevaan suunnitelmaan (HOJKS). (POPS 2004, 29–30.)

Suunnitelmaa päivitetään oppilaan kehityksen mukaan. Siihen kirjataan kokemukset oppimista tuottavista toimintatavoista, opetusjärjestelyistä ja tukipalveluista. Arvioinnin pohja on oppilaalle asetetun henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa. Suunnitelmaa ovat mukana laatimassa oppilaan opettajat yhteistyössä oppilashuollon asiantuntijoiden sekä mikäli mahdollista oppilaan huoltajien kanssa. (POPS 2004, 29–30.)

Oppilaille, joilla on vaikea vamma tai sairaus, voidaan järjestää lisäksi opetusta toiminta-alueittain. Toiminta-alueita ovat esimerkiksi motoriset ja kognitiiviset taidot. (POPS 2004, 31.) Tutkimukseen osallistuneille oppilaille ei ollut tarvetta kyseiselle tuelle, joten sitä en avaa tutkielmassa tarkemmin.

Tutkimuksissa on todettu, että peruskoulussa viihtyvät vain osa oppilaista, joille peruskoulun toimintatavat sopivat (Kivirauma 1996, 64). Tietysti opettajissa ja kouluissa on eroja, mutta yleistäen peruskoulu edistää parhaiten tietynlaisten oppilaiden oppimista. Tähän voi löytyä syitä oppilaiden taustasta ja heidän persoonallisuudestaan, opettajista, opetussuunnitelmista, piilo-opetussuunnitelmasta ynnä muista koulun toimintaa määrittelevistä tekijöistä. POPS 2004 tarjoaa opettajille paljon vapautta, mutta myös paljon vastuuta. Jokainen oppilas olisi huomioitava yksilönä ja lisäksi opetussuunnitelman sisältö tulisi käydä läpi sille määritetyn ajan puitteissa. Sen vuoksi on mielenkiintoista huomioida tutkielmassa miten POPS 2004 tavoitteet erilaisten oppijoiden huomioimisesta ovat tasapainossa informanttien koulukokemusten verbalisoinnin kanssa. Tutkimuksen tiedonantajille on ehdotettu siirtymistä Silta-Nivaan oman edun vuoksi, sillä heidän koulunkäyntinsä oli merkittävässä vaikeuksissa edellisissä kouluissa. Tutkielman kannalta on mielenkiintoista tutkia myös siirron merkitystä oppilaille.

POPS 2004:än on tarkennettu tuen järjestämistä koskevia periaatteita kolmiportaisen tuen muodossa, jonka esittelen seuraavassa kappaleessa. Kolmiportainen tuki hyväksyttiin koulunkäynnin oppimisen tukea koskevaan lakikokonaisuuteen 24.6.2010. Sen tavoitteena on ”vahvistaa esi- ja perusopetuksen oppilaan oikeutta saada oppimisen ja koulunkäynnin tukea riittävän varhain ja joustavasti opetuksen yhteydessä, lisätä tuen suunnitelmallisuutta ja tehostaa tukitoimia sekä moniammatillista yhteistyötä.” (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2, 3.)

2.2. Kolmiportainen tuki

Kolmiportainen tuki järjestetään kunkin oppilaan tai oppilasryhmän vahvuuksien sekä kehitys- ja oppimistarpeiden mukaisesti. Tärkeää tuen järjestämisessä on tässäkin suunnitelmassa tuen tarpeen aikainen tunnistaminen ja ennaltaehkäisy. Tämän vuoksi oppilaan edistymistä ja koulunkäyntiä on arvioitava jatkuvasti. Tukea annetaan joustavasti ja pitkäjänteisesti sen tasoisena kuin on tarpeen ja niin kauan kuin tuki on tarpeellista. Tuki annetaan primäärästi oppilaan omassa opetusryhmässä ja koulussa joustavasti, kuitenkin jos oppilaan etu sitä vaatii, voidaan opetusta järjestää myös muissa opetusryhmissä tai kouluissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20, 10–11.)

Tuki on jaettu kolmeen tasoon: (1) yleinen, (2) tehostettu ja (3) erityinen tuki. Oppilas voi saada kerrallaan vain yhtä edellä mainituista tuista. Ensimmäinen tuen keino on yleinen tuki. Yksittäisillä

pedagogisilla ratkaisuilla sekä ohjaus- ja tuki toimilla pyritään puuttumaan mahdollisimman aikaisessa vaiheessa oppilaan tuen tarpeeseen eikä yleinen tuki vaadi mitään erityistä päätöstä. Oppilasta voidaan tukea muun muassa osa-aikaisella erityisopetuksella ja tukiopetuksella. Tärkeää tuen antamisessa on myös koulun ja kodin välinen yhteistyö. Tuki lähtee liikkeelle oppilaan henkilökohtaisista tuen tarpeista ja tarpeen vaatiessa oppilaalle voidaan tehdä oppimissuunnitelma. (Määräykset ja ohjeet 2011:20, 12–13.)

Jos yleinen tuki ei auta oppilasta riittävästi, siirrytään tehostettuun tukeen. Tehostettu tuki on yleistä vahvempaa ja pitkäjänteisempää. Tehostetussakin tuessa lähdetään liikkeelle oppilaan yksilöllisistä tarpeista. Tehostetussa tuessa tuki suunnitellaan kokonaisuutena ja sitä varten on laadittava pedagoginen arvio ja oppimissuunnitelma. Tehostetun tuen oppilaat saavat säännöllistä tukea, joka pitää sisällään useita tukimuotoja. Tuen suunnittelussa on tärkeää yhteistyö oppilaan ja huoltajien kanssa, jotta oppilasta voidaan tukea mahdollisimman onnistuneesti. Tuen antamiseen osallistuvat moniammatillisessa yhteistyössä opettajat ja koulun muu henkilökunta sekä oppilashuollon ammattihenkilöt. Tarvittaessa voidaan hyödyntää myös muita asiantuntijoita. (Määräykset ja ohjeet 2011:20, 13–14.)

Tehostettuun tukeen siirtäminen vaatii pedagogisen arvion, josta johdetaan oppilaan oppimissuunnitelma, joka on kirjallinen suunnitelma oppilaan tarvitsemista opetusjärjestelyistä, oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteista sekä hänen tarvitsemastaan tuesta ja ohjauksesta. Oppimissuunnitelman tehtävä on varmistaa oppilaalle mahdollisuudet edetä opinnoissa ja edistää hänen hyvinvointiaan. Oppimissuunnitelma auttaa opettajaa suunnittelemaan työtään ja mahdollistaa tehokkaamman opettajien välisen sekä koulun ja kodin välisen yhteistyön. Oppimissuunnitelma laaditaan yhteistyössä oppilaan ja huoltajien kanssa, ja siihen voidaan ottaa mukaan tarvittaessa muita asiantuntijoita. (Määräykset ja ohjeet 2011:20, 13–14.)

Kolmas porras on erityinen tuki, jota useat Nivan oppilaista saavat. Erityiseen tukeen siirrytään pedagogisen selvityksen myötä. Tehostettuun tuen alaisuuteen voidaan siirtää rehtorin ja moniammatillisen ryhmän päätöksellä. Erityisen tuen päätöksen jälkeen laaditaan HOJKS. Erityinen tuki antaa kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea siten, että oppilas kykenisi suorittamaan oppivelvollisuutensa. Samalla pyritään varmistamaan oppilaan mahdollisuudet jatkokoulutukseen. Erityisen tuen tavoitteisiin kuuluu myös oppilaan itsetunnon ja opiskelumotivaation vahvistaminen. Lisäksi tuetaan häneen vastuunottoansa ja osallisuuttansa opiskeluun. Erityinen tuki koostuu erityisopetuksesta ja

kaikesta oppilaan tarvitsemasta tuesta. Tuki sisältää kaikki perusopetuslain mukaiset tukimuodot. Oppilas voi opiskella joko yleisen tai yksilöllisen oppimäärän mukaisesti. Lisäksi on mahdollista, että oppilas opiskelee joustavasti ja/tai vuosiluokkiin sitomattomasti. Oppilaita voidaan siirtää portaissa myös taaksepäin, jos oppilaan ongelmat helpottuvat. Silloin luodaan uusi selvitys tai arvio ja tehdään sen myötä päätös oppilaan tarpeesta jatkaa kolmiportaisen tuen piirissä. (Määräykset ja ohjeet 2011:20, 15–16.)

Kolmiportainen tuki on askel suuntaan, jossa oppilaiden tuen tarvetta pyritään arvioimaan aiempaa tarkemmin. Tämä tarkoittaa oppilaiden kehittymisen tarkkaa seuraamista ja raportointia päätöksiä tehtäessä. Kasvavien luokkakokojen ja hallituksen leikkausten myötä opettajien työtehtävät ovat kasvussa ja samalla jokainen oppilas tulisi huomioida yksilöllisesti. Opetussuunnitelmarunouden ja käytännön välinen kuilu tuntuisi kasvavan yhä suuremmaksi.

Koska moni Niva-oppilas opiskelee Silta-Nivassa joustavasti ja vuosiluokkiin sitomattomasti, tarkastelen vielä näitä keinoja oppilaan koulunkäynti esteiden purkajina. Tutkielmassa voidaan huomioida myös näiden tekijöiden vaikutus vastaajien opiskelumotivaatioon ja minäkäsitykseen.

2.3. Joustava perusopetus

Joustava perusopetus on keino kannustaa ja motivoida niitä yläkoulun oppilaita, jotka ovat vaarassa keskeyttää peruskoulun sekä syrjäytyä jatkokoulutuksesta ja työelämästä. Oppilaiden motivaation lisäksi pyritään parantamaan heidän elämänhallintaansa. Joustavaa perusopetusta varten tulee tehdä hakemus, jonka opetuksen järjestäjä käsittelee. Järjestäjä valitsee oppilasvalinnan perusteet ja valintamenettelyt. Niin oppilaan valinnasta kuin oppilaan siirtymisestä pois joustavasta perusopetuksesta tehdään hallintopäätös, joka laaditaan moniammatillisesti yhteistyössä opettajien ja huoltajien sekä yksilöllisen tarpeen mukaan muiden oppilashuoltoryhmään kuuluvien tahojen kanssa. Joustavassa perusopetuksessa oppilaalla on oikeus saada tarpeensa mukaista tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin. Oppilaalle tarjotaan yleistä tai tehostettua tukea mikäli hän tarvitsee. Myös erityistä tukea tarvitseva oppilas voidaan ottaa poikkeuksellisesti mukaan joustavaan perusopetukseen, jos se on oppilaan edun mukaista. Oppilaan on pystyttävä tällöin seuraamaan laadittua opetussuunnitelmaa. (Määräykset ja ohjeet 2011:20, 41.)

Joustavaa perusopetusta varten oppilas tarvitsee siis oppimissuunnitelman, joka laaditaan häntä varten tai päivitetään hänelle aikaisemmin rakennetun oppimissuunnitelman pohjalta. Oppimissuunnitelman pohjana käytetään tehostetun tuen aikana laadittua oppimissuunnitelmaa. Oppimissuunnitelmaan päivitetään myös joustavaan perusopetukseen liittyvät erityispiirteet, kuten koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt. (Määräykset ja ohjeet 2011:20, 42.)

Joustavan perusopetuksen keskiössä on moniammatillinen yhteistyö, joka koostuu eri organisaatioiden ja hallintokuntien kumppanuudesta. Myös ammatillisten oppilaitosten, lukioden, nuorten työpaikkojen ja vapaansivistystyön oppilaitosten on mahdollista ottaa osaa yhteistyöhön. (Määräykset ja ohjeet 2011:20, 42.) Silta-Valmennukseen piiriin kuuluu useiden yhteistyökumppaneiden lisäksi Silta-Valmennuksen omia työpaikkoja ja koulutuspalveluja, joita käytetään Silta-Nivan toiminnassa hyödyksi.

Joustava perusopetus tarjoaa mahdollisuuden opiskella yksilöllisemmin sekä huomioi paremmin oppilaat, joilla on vaikeuksia perinteisessä luokkaopetuksessa. Joustavassa perusopetuksessa käytetään hyväksi toimintatapoja ja opetusmenetelmiä, jotka tukevat oppilaiden yksilöllisiä tarpeita siten, että ne samalla tukevat perusopetuksen tavoitteita. Työmuodoissa panostetaan oppilaiden osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta kouluyhteisössä. Opetuksessa, kuten myös Silta-valmennuksessa, korostetaan oppimista toiminnallisilla ja työkeskeisillä opiskelumenetelmillä. (Määräykset ja ohjeet 2011:20, 42.)

Joustavassa perusopetuksessa ryhmät ovat pieniä, jotta oppilaat saavat tarvitsemansa tuen ja ohjauksen opinnoissaan. Opetusta toteutetaan kouluissa, työpaikoilla ja muissa oppimisympäristöissä, kuten Sillassa, hyödyntäen moniammatillista yhteistyötä yhdessä tuki- ja neuvontapalveluiden kanssa. Joustavaan perusopetukseen osallistuu opettajan lisäksi opetuksen järjestäjän nimeämä ammattilainen, joka vastaa perheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja jolla on osaamista nuorten sosiaalisen kasvun tukemisen lisäksi tuki- ja neuvontatyöstä. (Määräykset ja ohjeet 2011:20, 42–43.) Tällaisia ammattilaisia Silta-Nivassa ovat muun muassa työ- ja yksilövalmentajat.

Silta-Valmennus antaa opetusta joustavan perusopetuksen mukaisesti lähiopetuksena kouluissa, työpaikoilla sekä muissa oppimisympäristöissä, kuten museoissa. Koulun ulkopuolinen opiskelu on keskeinen osa joustavaa perusopetusta. Oppilaille tarjotut oppimistehtävät, jotka hänen tulee suorittaa tulevat opetussuunnitelmasta. Nämä tehtävät otetaan huomioon oppilaan arvioinnissa. (Määräykset ja ohjeet 2011:20, 42–43.)

2.4. Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu

Silta-Nivassa oppilaat tulevat monesti erilaisista peruskoulun vaiheista. Osalla voi olla ongelmana alhaiset arvosanat, toisille puolestaan on kertynyt paljon poissaoloja, jolloin oppilaiden tavoitteet ovat myös hyvin erilaiset. Siksi Niva-oppilaat opiskelevat monesti yksilöllisesti vuosiluokkiin sitomattomasti, jolloin heillä on mahdollisuus opiskella heille sopivimmalla tavalla.

Perusopetusasetuksen 11 § 3 momentin mukaan oppilas voi edetä opinnoissa oman opinto-ohjelman mukaisesti. Vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua voidaan myös käyttää koko koulun laajuisesti tai tiettyjen vuosiluokkien opetuksen järjestämisessä. Vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua voidaan hyödyntää niin ikään erityislahjakkaiden kanssa, jolloin oppilaalla on paremmat mahdollisuudet vaikuttaa opintojensa etenemiseen. ”Joustoa oppilaan arviointiin vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun avulla” Opetushallituksen www-sivut < <http://www.oph.fi/> >. 29.11.2015.

Vuosiluokkiin sitomattomasta opiskelusta tehdään päätös koulun opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmassa huomioidaan mahdollisuudet edetä eri oppiaineissa jokaisen oppilaan henkilökohtaisen opinto-ohjelman mukaisesti, joka koostuu opetussuunnitelmassa määräytyistä opintokokonaisuuksista. Opintokokonaisuuksissa huomioidaan eri oppiaineiden sisällöt ja tavoitteet, jotka oppilaan tulee selvittää hyväksytysti. < <http://www.oph.fi/> >. 29.11.2015.

Valtioneuvoston asetukset määrittävät sen, miten opintokokonaisuuksien tuntijaot missäkin aineessa muodostuvat vuosiluokkien nivelkohtien väliin. Vuosiluokkien kokonaisuudet erotellaan kahdeksi tai useammaksi opintokokonaisuudeksi. Eri oppiaineiden tavoitteita ja sisältöjä voidaan liittää myös toisiinsa vuosiluokkakokonaisuuksien sisällä ja tarpeen tullen nivelkohtien tuntijaon yli, kuten Sillassa tehtiin joidenkin oppilaiden kanssa. Ennen kuin oppilas voi aloittaa vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun, tulee hänelle laatia henkilökohtainen oppimissuunnitelma, josta käyvät ilmi oppilaan opinto-ohjelmaan sisältyvät opintokokonaisuudet, sekä niiden aikataulu, suorittamisjärjestys ja potentiaaliset erityistavoitteet. ”Tällaisella järjestelyllä on suuri merkitys varsinkin sellaisille oppilaille, joiden koulunkäyntimotivaatio ei ole kovin hyvä ja jotka luokan kertaamisvaatimusten vuoksi saattaisivat jäädä vaille perusopetuksen päättötodistusta.” < <http://www.oph.fi/> >. 29.11.2015.

Vuosiluokkiin sitomaton ja joustava perusopetus näyttäisivät olevan viimeisiä keinoja auttaa oppilasta opinnoissaan. Vuosiluokkiin sitomaton ja joustava perusopetus voisivat ennemmin olla osa kaik-

kien perusopetusta. Ainakin, jos huomioidaan perusopetuksen tavoitteet oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta. Nykyisellään perusopetus perustuu suurimmilta osin massojen opettamiseen samoilla aiheilla samaan tahtiin. Tällöin ei huomioida juuri lainkaan yksilön tarpeita ja kiinnostuksen kohteita, jotka joustavalla perusopetuksella voitaisiin saavuttaa. Samalla voitaisiin tukea oppilaiden minäkäsitystä ja motivaatiota antamalla heille enemmän vapautta toteuttaa itseään. Vuosiluokkiin sitomattoman ja joustavan perusopetuksen mukaisesti oppilas voisi siis korvata hänelle erityisen etäisen aiheen, jollain muulla hänelle läheisemmällä kokonaisuudella siten, että oppilaan oppimäärä pysyy kuitenkin ennallaan.

2.5. Silta-Valmennusyhdistys ry

Silta-Valmennusyhdistys ry on tamperelaisten kansalaisjärjestöjen perustama yhteisö, joka toimii Tampereen seutukunnalla työn ja osallisuuden kohtaupaikkana. Silta-Valmennusyhdistys ry tekee yhteistyötä julkisen, yksityisen ja kolmannen sektorin kanssa pyrkien toimimaan vaikeissa elämäntilanteissa olevien asiakkaidensa parhaaksi tukemalla heidän tavoitteiden toteutumista. Yhdistyksen arvopohjana on suomalainen hyvinvointi- ja kansalaisyhteiskunta, jonka kehittymiseen yhdistys haluaa vaikuttaa. Silta-Valmennusyhdistys ry näkee ihmisen aktiivisena vaikuttajana, joka kykenee parantamaan elämäntilannettaan, kun hänelle tarjotaan siihen tukea ja riittävät mahdollisuudet. Silta-Valmennusyhdistys ry:n toteuttaa toimintaansa yhteistyössä asiakkaiden ja kumppanien kanssa etsien asiakkaiden tarpeita vastaavia ratkaisuja. Silta-Valmennuksen www-sivut < <http://www.Silta-Valmennus.fi/> >. 17.4.2015.

2.6. Silta-Niva

Silta-Niva toteuttaa yhteistyössä Tampereen kaupungin kanssa perusopetusta, joka on tarkoitettu peruskouluikäisille nuorille ja erityisesti oppilaille, jotka ovat opintojensa nivelvaiheessa eli päättämässä peruskoulua ja siirtymässä jatko-opintoihin, ja joilla on tarvetta tehostetulle tuelle koulunkäynnissä. Tarvittaessa Silta-Niva pyrkii auttamaan oppilaita myös muilla elämän osa-alueilla, kuten koulunkäynnin esteiden purkamisessa ja itsetunnon vahvistamisessa. Silta-Nivaan ohjaututaan Tampereen perusopetuksen aluekoordinaattorin kautta, silloin kun oppilaan oman koulun tukitoimet eivät riitä oppivelvollisuuden suorittamiseksi. Silta-Valmennuksen www-sivut < <http://www.Silta-Valmennus.fi/> >. 17.4.2015.

Silta-Nivaan vaaditaan kokeilujakso, jonka aikana pyritään selvittämään oppilaan tarpeet ja Silta-Nivan sopivuus nuorelle. Kokeilu jakson aikana seurataan oppilaan sitoutumista Silta-Nivassa työskentelyyn. Silta-Nivassa opiskeltu päivä vastaa yhtä koulupäivää. Silta-Nivassa opiskelu on yksilöllistä ja sitä varten jokaiselle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opiskelun järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Suunnitelma laaditaan yhdessä oppilaan ja Silta-Nivan henkilökunnan (opettajat ja yksilövalmentaja) kanssa. Suunnitelmalla kartoitetaan oppilaalle sopivia uudenlaisia toiminnallisia ja pedagogisia ratkaisuja. Uudenlaisilla pedagogisilla toimintatavoilla pyritään parantamaan oppilaan opiskelumotivaatiota ja koulunkäyntiä. Silta-Nivan toimintatavat ovat käytännönläheisiä ja niissä pyritään käyttämään hyväksi oppilaiden omaa kokemusmaailmaa ja mielenkiinnon kohteita. Useasti Silta-Nivan oppilaat opiskelevat joustavasti ja vuosiluokkiin sitomattomasti. Lisäksi Silta-Nivassa on työvalmentaja ja yksilövalmentaja, jotka pyrkivät turvaamaan oppilaille mahdollisimman hyvät puitteet peruskoulun päättämiseksi, henkiseen kasvuun ja jatko-opinnoille. < <http://www.Silta-Valmennus.fi/> >. 17.4.2015.

Silta-Nivassa POPS 2004 tavoitteet on huomioitu erityisen hyvin, ja Nivan kohdalla ei voida puhua pelkästään opetussuunnitelmarunoudesta. Nivassa huomioidaan erilaiset oppijat ja pyritään kehittämään oppilaita palvelevia työtapoja, joilla olisi positiivinen vaikutus oppilaiden opiskelumotivaatioon. Opettajia ja henkilökuntaa onkin Silta-Nivassa useimpia peruskouluja enemmän oppilaita kohden, jolloin oppilailla on mahdollisuus saada paljon henkilökohtaista tukea ja ohjausta sekä opinnoissaan että elämässään. Yksilöllisten toimintatapojen, ohjauksen ja tuen kautta voidaan kehittää oppilaan minäkäsitystä ja motivaatiota, joihin syvennyn seuraavissa luvuissa.

2.7. Minäkäsitys

Minäkäsityksellä tarkoitetaan Sirkku Ahon (1996, 9–11) mukaan ”yksilön kokonaisnäkemystä itsestään, ts. sitä, millaisena hän pitää itseään taustaltaan, asenteiltaan, ulkonäöltään, arvoiltaan, ominaisuuksiltaan ja tunteiltaan” ja sitä voidaan pitää persoonallisuuden ytimenä ja siten ihmisen tärkeimpänä ominaisuutena. Aho (emt., 11.) perustelee minäkäsityksen tärkeyttä neljällä syyllä: 1) Minäkäsitys hallitsee ihmisen käyttäytymistä. Minäkäsitys vaikuttaa toimintaan sen mukaan millainen käsitys ihmisellä on kyvyistään. 2) Minäkäsitys ylläpitää psyykkistä tasapainoa valikoimalla yksilölle sopivaa informaatiota ympäristöstä ja siten pyrkii ylläpitämään yksilön minäkäsitystä. 3) Yksilö tulkitsee minäkäsityksen kautta maailmaa ja antaa kokemuksilleen merkityksen. 4) Edellä mainittujen syiden vuoksi myös yksilön odotukset peilautuvat minäkäsityksen kautta. Minäkäsitys ei ole totuus

yksilön ominaisuuksista, vaan yksilön subjektiiviset käsitykset itsestään, muista ja ympäristöstä muokkaavat minäkäsitystä (Aho emt., 14). Tässä tutkielmassa pyrin huomioimaan, millaisia kertomuksia tiedonantajat itsestään kertovat ja miten peruskoulu on vaikuttanut heidän minäkäsitykseensä.

Monesti vahvan minäkäsityksen omaava yksilö pystyy arvioimaan tulevia suorituksiaan paremmin kuin yksilö, jonka minäkäsitys on hauras, sillä vahvalle minäkäsitykselle on ominaista selkeämmät ja pysyvämmät tulkinnat itseen liittyvistä arvioista ja tulkinnoista (Ojanen 2007, 94). Minäkäsityksen voidaan katsoa selittävän siten myös millaisia attribuutioita yksilö antaa ilmiöille. Esimerkiksi käsitys itsestä oppijana määrittää pitkälti yksilön antamia syyselityksiä kokeessa menestymiselle.

Heikon minäkäsityksen omaavat ihmiset ovat erityisen herkkiä ympäristöstä saadulle kritiikille. Samalla he oppivat välttelemään tilanteita, joissa heidän heikkoudet mahdollisesti ilmenisivät. Uusissa tilanteissa heikon minäkäsityksen omaavat henkilöt ovat epävarmoja, sillä he eivät tiedä miten toimia. Jos yksilön minäkäsitys on eheä ja hän arvostaa itseään, hän kykenee toimimaan uusissa tilanteissa antamatta periksi, vaikka tilanne olisi vaikea. (Ojanen 2007, 85–87.) Toisaalta liian korkea itseluottamus tai -arvostus voi viitata narsistiseen taipumukseen (Emt, 92). Heikon tai vahvan minäkäsityksen merkitys oppilaiden käyttämiin syyselityksiin on tutkielman kannalta olennaista.

2.7.1. Minäkäsityksen kehittyminen

Yksilön minäkäsitykseen vaikuttavat monet eri ilmiöt ja niiden merkitys muuttuu ajan myötä. Minäkäsityksen perustan rakentavat arvot. Arvot ovat yleisesti kulttuurissa tärkeänä pidettyjä ominaisuuksia, tavoitteita ja toimintamalleja (Ojanen 2007, 161). Arvot ohjaavat päivittäistä toimintaamme ja määrittelevät kulloisenkin aikakautemme ihmiskäsitystä. Arvot ilmenevät myös siinä, miten käyttäydymme muita ihmisiä kohtaan. (Ihme 2009, 23.) Haastatteluissa esiintyi kertomuksia, joissa koulutusta ei pidetty kovin arvokkaana ominaisuutena. Sitä pidettiin enemmänkin ”pakollisena pahana”. Jos koulutus ei kuulu tavoiteltaviin arvoihin, on melko selkeää, että yksilö ei motivoidu käymään koulua. Samoin hänen asenteensa ja käytöksensä koulua kohtaan ei tällöin ole kovin kunnioittavaa. Koulutuksen arvostamisen puutteeseen puolestaan voi liittyä oppilaan kokemukset koulussa, joihin palaan tuonnempana.

Arvot määrittelevät myös kasvatussuuntamme. POPS 2004 ilmentää tämän hetkistä kasvatuksellista konsensusta, jossa arvopohjana ovat tasa-arvo, demokratia, kestävä kehitys, monikulttuurisuus ja ihmisoikeudet. Näiden arvojen pohjalta rakentuu opetussuunnitelman ihmiskäsitys. (Ihme 2009, 26.) Opettajan opetussuunnitelman pohjalta tekemät valinnat (mm. opetusmenetelmät ja arviointi) muokkaavat oppilaan kokemusmaailmaa ja arvoja. Opettajan ja koulun toimintatavat voivat tuntua joistakin lapsista varsin vierailta. Tapauksissa, joissa yksilön tunteet koulua ja opettajia kohtaan ovat negatiivisia, voi tapahtua koulun ihmiskäsityksen ja arvojen hylkimistä. Samalla yksilön minäkäsitys voi muokkautua hyvinkin koulun ihanteista poikkeaviksi.

Perusluottamuksen muodostuminen yksilön lapsuuden alussa on ehto kaikelle kehitykselle sittemmin (Ihme 2009, 61). Varhaislapsuudessa on yksilön kehityksen kannalta tärkeää, että hän kokee olevansa rakastettu ja hyväksytty. Itsetunnon ydin ja minäkäsitys muovautuvat voimakkaimmin 5-12 vuoden iässä. Tuossa iässä lapsen kehityopsykologisesta vaiheesta johtuen hänen arviointi- ja havaintokykynsä kasvavat kiihkeästi. 6-9-vuotias käyttää kaikkea aistimaansa kehittäessään minäkuvaansa. Lisäksi lapsi saa enemmän vertailukohtia elämänpiirin laajetessa kodista kouluun. Vertailemalla itseään muihin ja koettelemalla omaa pystyvyyttään lapsi kehittää identiteettiään. (Aho 1996, 28–29.) Siksi on mielenkiintoista tarkastella, miten alakoulu esiintyy tiedonantajien kertomuksissa.

Kodin kokemusmaailmassa muokkautuu minäkäsityksen ydin ja se kehittyy myöhemmin muissa kasvuympäristöissä, kuten koulussa. Koulun alussa minäkäsitykseen vaikuttavat voimakkaimmin vanhemmat ja opettajat. Tämän jälkeen ystävien merkitys alkaa korostua. (Ihme 2009, 59.) Yhteenkuuluvuuden tunne tuo monesti ihmisiä yhteen. Koulun ihanteista eroavat oppilaat saattavat hakeutua toistensa seuraan ja samalla on mahdollista, että kouluvastaisuudesta tulee yhä voimakkaammin osa yksilön minuutta.

Lapsen minäkäsitys muuttuu radikaalisti kouluvuosien aikana. Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi minäkäsityksen kehitykseen vaikuttaa kaksitoista-vuotiaana alkava muodollisten operaatioiden kausi. Tällöin ihminen alkaa kyetä tekemään hypoteeseja ilman todellisuushavaintoja. Muodolliset operaatiot mahdollistavat spontaanin ajatuksen vapauden. (Ihme 2009, 31.) Nuoruudessa ihminen kohtaa paljon muutoksia. Hänen looginen ajattelunsa kehittyy, ystäväpiiristä tulee yhä tärkeämpi ja usein mielenkiinnon kohteet muuttuvat. Nuori joutuu puntaroimaan koulutustansa ja sitä myötä myös ammatin valintaa. Ericksonin nuoruuden kehitysvaiheena on identiteetti vastaan roolihämmennys. Myönteisessä kehitystuloksessa nuorella on eheä käsitys itsestään ja elämän suunnasta. Kielteisessä

kehitystuloksessa nuoren roolit ovat sekasorrossa eikä nuori koe tuntevansa itseään. Tämä aiheuttaa kykenemättömyyttä tehdä tulevaisuutta koskevia päätöksiä. (Erickson 1982, 250.) Tutkimuksessa kiinnitetään huomiota myös vastaajien tulevaisuuden suunnitelmiin sekä heidän heikkouksiin ja vahvuuksiinsa. Siten on mahdollista tulkita millaisena tiedonantajat näkevät itsensä.

Minäkäsitys ei ole siis ihmisen syntymässä saama ominaisuus, vaan pitkäaikaisen oppimisen tulos, johon vaikuttaa voimakkaasti myös kulttuuri. Kulttuuriin voidaan laskea kuuluvaksi myös nuorison ja sen alaryhmien muodostamat kulttuurit, jotka muokkaavat yksilön minäkäsitystä, koska minäkäsitys kehittyy suhteessa muihin. Elämän aikana yksilölle syntyy käsityksiä, asenteita ja tuntemuksia ominaisuuksistaan ja kyvyistään suhteessa ympäristöönsä, sen ihmisiin ja yhteisöihin. Tästä jännitteestä muotoutuu yksilön minäkäsitys. (Ihme 2009, 55.) Minäkäsitykseen vaikuttavat siten yksilön kyky havainnoida ympäristöä ja toisten käyttäytymistä, miten hän reagoi niihin ja miten muut reagoivat hänen tekoihinsa sekä millaista palautetta hän muilta ihmisiltä toiminnastaan saa. Lisäksi minäkäsitykseen vaikuttaa yksilön temperamentti, joka on ihmisen sisäinen, usein peritty, kehitysmekanismi. Tämä mekanismin määrittelee, onko lapsi esimerkiksi arka vai rohkea uusia ilmiöitä kohdattaessaan. (Aho 1996, 26.) Oppilaiden temperamenttien on todettu vaikuttavan paljon siihen millaisina oppijoina opettajat oppilaita pitävät. Opettajat saattavat arvioida oppilaan temperamenttipiirteitä koulukielellä, jolloin esimerkiksi aktiivinen ja toiminnallinen yksilö voi näyttäytyä opettajan näkökulmasta häirikkönä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 57.) Tämä vaikuttaa suoraan siihen millaista palautetta oppilas opettajilta saa. Palautteenantotilanteet ovat tiedonantajien minäkäsityksen kannalta huomioitavia tekijöitä.

2.7.3. Minäkäsityksen monet tasot

Aho (1996) jakaa minäkäsityksen kolmeen dimensioon, joita ovat: 1) reaalinäkäsitys, 2) ihanneminäkäsitys ja 3) normatiivinen minäkäsitys. *Reaalinäkäsitys* muodostuu henkilökohtaisesta ja julkisesta minäkäsityksestä. Tämän suhteen kautta yksilö arvioi millainen hän on. Eli pitääkö yksilö itseänsä esimerkiksi älykkäänä vai tyhmänä verrattuna muihin. *Ihanneminäkäsitys* on yksilön haavekuva itsestään, jonka arvot, normit ja moraali muodostavat realistisemmän tavoite-minän, jota yksilö tavoittelee. Näin ihanneminäkäsitys toimii myös yksilön motivaation lähteenä. *Normatiivisen minäkäsityksen* kautta ihminen pohtii millaisena muut ihmiset häntä pitävät ja mitä he häneltä odottavat. Tutkimus keskittyy reaalinäkäsitykseen, mutta pyrkii huomioimaan ihanneminäkäsityksen merkityksen tiedonantajien opiskelumotivaatioon siten kuin se on mahdollista. (Aho emt., 15–16.)

Nämä kolme minäkäsityksen ulottuvuutta voidaan jakaa vielä neljään osa-alueeseen, jotka ovat: 1) suoritusminäkuva, 2) sosiaalinen minäkuva, 3) emotionaalinen minäkuva ja 4) fyysinen ja motorinen minäkuva. *Suoritusminäkuva* on minäkuvan kognitiivinen aspekti eli pitääkö yksilö itseään pitkäjänteisenä, älykkäänä, ahkerana jne. Suoritusminäkuva peilautuu ympäristön mukaan. Jos yksilö on itseään ahkerammassa seurassa, hän on taipuvainen pitämään itseään laiskana ja omaa silloin heikomman suoritusminäkuvan. Jos hän toisaalta on itse ryhmän ahkerin, vaikuttaa tämä positiivisesti suoritusminäkuvaan. *Sosiaalinen minäkuva* on yksilön käsitys hänen asemastaan erilaisissa sosiaalisissa ryhmittymissä. Sosiaaliseen minäkuvaan kuuluu muun muassa yksilön arvio omasta asemastaan ryhmien suosiohierarkioissa. *Emotionaalisen minäkuva* muodostuu yksilön arviosta siitä, kuinka tunteellinen hän on. *Fyysinen ja motorinen minäkuva* pitää sisällään yksilön kehokuvan ja hänen käsityksensä omista motoristista taidoistaan, voimistaan ja terveydestään. (Aho 1996, 18.)

Lisäksi minäkäsitys voi vaihdella voimakkaasti kokemusmaailman eri osa-alueilla. Yksilöllä on siis erilaisia tilannekohtaisia minäkäsityksiä, joiden painoarvo voi vaihdella riippuen siitä millaisia merkityksiä hän tilanteille antaa. (Aho 1996, 20.) Siten koulun kokemusmaailma vaikuttaa yksilön kouluminäkäsitykseen. Kouluminän itsearvostuksen kehittymisen keskeisiä tekijöitä ovat suhteet koulutovereihin ja opettajiin (Ihme 2009, 58). Kokemukset koulussa voivat vaikuttaa kielteisesti yksilön itsearvostukseen ja minäkäsitykseen vielä aikuisenakin (Ojanen 2007, 85). Monesti kun tutkimuksen vastaajat pohtivat vahvuuksiaan ja heikkouksiaan, he saattoivat nimenomaan pohtia kykyjään kouluminäkäsityksen kautta eivätkä niinkään esimerkiksi reaalinäkäsityksen pohjalta.

2.7.4. Koulu ja minäkäsitys

Koulussa minäkäsitystä muokkaavat ihmiskäsitys, opetuskäsitys ja oppimiskäsitys. Peruskoulun ihmiskäsityksen mukaan oppilas on lähtökohtaisesti utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen. Oppimiskäsitys puolestaan on konstruktivistinen. Tämä oppimiskäsitys tarjoaa peruskoulun ihmiskäsityksen mukaiselle oppilaille mahdollisuuden rakentaa aktiivisesti ja tavoitteellisesti uusia taitoja ja tietoja aiempien tietorakenteiden pohjalta. Peruskoulun ihmiskäsitys ja oppimiskäsitys vaativat opettajalta huolellista ja kriittistä opetusmenetelmien ja arviointitapojen valintaa. 2000-luvun opetuskäsitykseen kuuluu myös oppilaiden osallisuuden lisääminen. Opettaja siirtyy yhä enemmän tietoa jakavasta auktoriteetista oppilaiden itsenäisyyttä tukevaan ohjaajaan. (Ihme 2009, 73.) Tämän näkemyksen valossa

on kiintoisaa tarkastella, miten vastaajat ovat kokeneet konstruktivistisen oppimiskäsityksen ilmenneen heidän koulukokemuksissaan.

Oppilaan kouluminäkäsitykseen vaikuttaa oppilaan oma käsitys itsestään oppijana, toverina ja ihmisenä. Minälle oppijana on tärkeää, että yksilö saa myönteisiä kokemuksia itsestä oppijana koko koulun aikana riittävän paljon. Tärkeää on kehittää oppilaan metakognitiivisia taitoja ja oppimistaitoja. Metakognitiiviset taidot parantavat oppilaan tietoisuutta ajattelustaan. Oppimistaidoilla oppilas kykenee ohjaamaan oppimistilanteissa itseään, ajatteluaan ja toimintaansa. (Ihme 2009, 76–77.) Käsitys itsestä toverina muodostuu koulussa sosiaalisten vertailujen myötä. Myönteiselle käsitykselle itsestä toverina on tärkeää saada toisten hyväksyntää ja ymmärrystä sekä kokea ryhmään kuuluvuutta. Myös opettajalla on oma vastuunsa oppilaiden käsitykseen itsestä toverina, sillä hän luo osaltaan yleistä ilmapiiriä oppitunneille. Koulun ilmapiirissä oppilaat kehittävät, harjoittavat ja ylläpitävät ihmissuhteita. (Ihme 2009, 77–78.) Yläasteella kavereiden merkitys yksilön minäkäsitykseen alkaa korostua ja puolestaan kodin ja koulun merkitys vähenee (Emt., 59) Minään ihmisenä vaikuttaa oppilaan kokemus itsestään yhteisön jäsenenä. Tasapainoisen kokemuksen taustalla on yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden välinen tasapaino. Oppilaan tulisi voida kokea olevansa hyväksytty koulun yhteisöön, joka samalla tunnustaa hänen yksilölliset piirteensä.

Jotta oppilaalla olisi eheä kuva itsestään ihmisenä, hän tarvitsee tunnetaitoja. Tunnetaitoja tarvitaan tunteiden tunnistamiseen ja hallitsemiseen. (Ihme 2009, 79.) Koulu toimii myös yksilön tunnetaitojen kehittymisen kannalta olennaisena ympäristönä, kuten myös harrastukset, joissa yksilö kohtaa ikätovereitaan. Siellä lapsi voi harjoittaa tunnetaitojaan ikäistensä kanssa aikuisen valvomassa turvallisessa ympäristössä. Yhdessä muiden oppilaiden ja opettajien kanssa lapsi oppii tunnistamaan omia sekä muiden tunteita ja hahmottamaan minään liittyviä tekijöitä, kuten esimerkiksi temperamentti-piirteitään.

Koska minäkäsityksen on katsottu kehittyvän kouluiässä, on sen vuoksi tärkeää, että lapsi saa riittävästi onnistumisen kokemuksia oppimisessa ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Näkemys itsestä pystyvänä ja pätevänä muotoutuu, mikäli lapsi saa enemmän onnistumisen kuin epäonnistumisen kokemuksia. (Ihme 2009, 35.) Eila Korpisen (1990, 29) mukaan yhteiskunnan arvostukset heijastuvat koulun arviointijärjestelmässä ja ”se, mitä koulussa arvioidaan, sitä myös arvostetaan.” Nämä arvot vaikuttavat siten myös oppilaan minäkäsitykseen. Kuten johdannossa mainitsin, teoria-aineita arvostetaan monesti taitoaineita enemmän. Siitä kertovat omalta osaltaan myös teoria-aineiden ahkerampi

arviointi. Oppilaiden osaamista arvioidaan lukuaineissa erilaisin kokein pitkin lukuvuotta, kun taas taitoaineissa arviointi tehdään usein lukukauden päätteeksi. Lisäksi peruskoulun päätyttyä jatkokoulutuspaikka ratkeaa usein teoria-aineiden keskiarvon mukaisesti. Näin oppilas oppii arvottamaan taitoja, joita koulussa harjoitetaan.

Jokainen oppilas saa koulussa kuulla erilaisia kertomuksia, vaikkapa palautteen kautta, siitä millainen hän on tai ei ole. Nämä kertomukset voivat merkitä yksilölle paljon hänen muodostaessaan minäkäsitystään, ja määritellessään suhdettaan kouluun ja sen oppiaineisiin. (Kinossalo 2015, 51.) Irene Ihmeen (2009) mukaan opetussuunnitelman tasa-arvotavoitteet ja oikeudenmukaisuusperiaatteet ovat eettisesti kyseenalaisia, koska koulumaailmassa käytetään laadullisia ilmaisuja, kuten hyvä ja huono sekä vahva ja heikko. Näistä vastapariadjektiiveista syntyy arvolataus, joka vaikuttaa oppilaan minäkäsitykseen mahdollisesti haitallisesti. Jos oppilas arvioidaan ”huonoksi” tai hänen käyttäytymistään arvostellaan persoonaan viitaten, on todennäköistä, että se vaikuttaa erityisesti oppilaan kouluminäkäsityksestä negatiivisesti. Lapsella ei ole vielä taitoja tarkastella tekemistään irrallaan itsestään. Arviointi merkitsee oppilaalle useasti sitä, että hän on joko hyvä, keskinkertainen tai huono. Tämän vuoksi oppilasta tuleekin ohjata arvioimaan oppimaansa omiin suorituksiinsa ja tavoitteisiinsa nähden. (Ihme 2009, 110–111.)

Koulu siis vaikuttaa yksilön minäkäsitykseen usealla tavalla ja vaikutus on hyvin erilainen eri oppilaille. Siksi koulun psyykkiset ja fyysiset olosuhteet tulee huomioida kun arvioidaan koulun merkitystä oppilaan minäkäsitykselle (Ihme, 2009, 76). Tärkeää ei ole pelkästään arvioida, miten opetussuunnitelman tavoitteet koulussa toteutuvat, vaan tulisi tarkastella koko koulun toimintakulttuuria ja sen merkitystä oppilaan minäkäsitykselle ja itsetunnolle, jota tarkastelen seuraavaksi (Ihme 2009, 140).

2.7.5. Itsetunto

Itsetunnon ja minäkäsityksen yhteyttä voidaan pitää välittömänä. Esimerkiksi Aho (1996, 10) pitää positiivista minäkäsitystä ja vahvaa itsetuntoa samaa tarkoittavina asioina, ja Korpinen (1990) näkee minäkäsityksen osatekijöinä itsearvostuksen, itsetuntemuksen ja itseluottamuksen, jolloin Ahon näkemyksen mukaisista itsetunnon tekijöistä itsetietoisuus vaihtuu itseluottamukseen. Itsearvostus, itsetuntemus ja itseluottamus puolestaan vaikuttavat Ihmeen (2009)) mukaan voimakkaasti toisiinsa. Minäkäsityksen ja itsetunnon muut osa-alueet reagoivat, jos yhdessä osa-alueessa tapahtuu muutosta.

Positiiviset kokemukset ruokkivat pätevyyden tunnetta ja vahvan pätevyyden tunteen omaava yksilö kokee epäonnistumisenkin mahdollisuutena oppia. (Ihme 2009, 75.)

Itsetunto on joidenkin tutkijoiden mukaan minäkäsityksen affektiivinen tai arvioiva ulottuvuus. Itsetuntoon vaikuttaa voimakkaasti vertailu ja arviointi muihin ihmisiin. Itsetunnon sanotaan olevan ”yksilön henkilökohtainen arvio onnistumisestaan, kyvyistään ja omasta arvostaan.” Näin ollen yksilön itsetunnon kautta voidaan tarkastella hänen minäkäsitystään. Arvostus itseään kohtaan ilmenee siinä, miten yksilö asennoituu itseensä. Uskooko hän esimerkiksi olevansa kykenevä vai kykenemätön. (Aho 1996, 10.) Arvostus muodostuu yksilön todellisen minän ja ihanneminän vertailusta (Ihme, 2009, 56). Mikäli yksilön ihanneminä on kaukana todellisen minän kyvyistä, vaikuttaa se yksilön itsearvostukseen negatiivisesti. Toisaalta mitä lähempänä yksilön todellinen minä on hänen ihanneminäänsä, sitä voimakkaampi on yksilön itsearvostus.

Vuorovaikutuksesta saatu palaute tarkoittaa yksilön itsetuntemusta. Ihminen pyrkii tilanteisiin, joissa onnistumisen kokemukset ovat todennäköisiä. Onnistumisen tunne puolestaan vahvistaa itseluottamusta ja sitä myötä pätevyyden tunnetta. (Ihme 2009, 56.) Itsetuntemus on siis myös ihmisen käsitys omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. Itsetietoisuudella puolestaan tarkoitetaan yksilön itsensä havaitsemista (Aho 1996, 10).

Itsetunto vaikuttaa suoraan yksilön antamiin syyselityksiin. Voidaankin sanoa, että attribuutiot ovat yksilön itsetunnon sanelemia. Ahon (1996, 44) mukaan heikon itsetunnon omaavat yksilöt ovat taipuvaisia selittämään epäonnistumisiansa omien kykyjen puutteella ja onnistumisiansa sattumalla. Yksilön itsearvostukselle erittäin vahingollisena voidaan pitää attribuutioita, joissa yksilö tulkitsee epäonnistumisen johtuvan sisäisestä, pysyvästä ja kontrolloimattomasta syystä. Puolestaan onnistuessaan yksilö uskoo syyn olevan ulkoinen, muuttuva ja kontrolloimaton, kuten sattuma. (Juvonen 2003, 42.) Itsetunnoltaan heikko yksilö on haasteita ja tehtäviä kohdatessaan minäorientoinut, jolloin hän kokee esimerkiksi koulutehtävän minäkäsityksen testinä. Tällöin hän valitsee mielellään liian helppoja tehtäviä ylläpitääkseen mielekästä minäkäsitystä tai hän valitsee selkeästi liian vaikeita tehtäviä, joissa epäonnistuminen ei tuota häpeää. Vahvan itsetunnon omaava yksilö puolestaan on tehtäväorientoitunut, joka pyrkii tehtäviä tehdessään kehittämään itseään. (Aho emt., 44.)

Edellä mainitut syyselitykset ovat vain murto-osa mahdollisista tulkinnoista, joita yksilöt antavat toiminnalleen. Minäkäsitys ja itsetunto ovat kaikkien syyselitysten taustalla. Se millainen yksilön käsitys itsestään on, näyttäytyy hänen toiminnassaan. Ylimielinen ja häiritsevä käyttäytyminen voi olla oppilaan keino vältellä koulussa aiheita, jotka toisivat esiin hänen osaamattomuutensa, jota oppilas saattaa hävetä. Toisaalta oppilas saattaa kokea olevansa kykenemätön oppimaan ja hänen häiritsevä käyttäytyminen on vain merkki luovuttamisesta. Poissaolojen ja koulutehtävien laiminlyömisten perusteella voidaan tulkita, että tiedonantajat ovat suhteellisen kouluvastaisia. Kouluvastaisuuteen ovat voineet vaikuttaa vastaajien kokemukset koulussa, jotka ovat muokanneet heidän kouluminäkuvaansa negatiivisiksi. Jos joku ympäristö lähettää yksilölle viestiä, että hän ei ole pidetty kyseisessä ympäristössä tai on huono siinä ympäristössä, on erittäin ymmärrettävää, jos yksilö alkaa vältellä ympäristöä, josta saa huonoja minäkokemuksia. Vastaajilla saattaa olla myös käsitys, että koulu ei ole heitä varten syistä, jotka voivat johtua koulun ulkopuolisistakin tekijöistä, mutta joihin tämä tutkielma ei ota kantaa. Tutkielma keskittyy niihin merkityksiin, joita tiedonantajat kertovat nimenomaan koulunkäynnistä ja opiskelusta. Lisäksi tutkielma pyrkii kartoittamaan oppilaiden minäkäsityksen ja itsetunnon heijastumista heidän opiskelumotivaatioonsa ja käyttämiinsä attribuutioihin.

2.8. Motivaatio

Motivaatio on ihmisen muuttuva psyykkinen tila, joka määrää yksilön vireystilan ja suuntautuneisuuden hänen toiminnassaan (Peltonen ja Ruohotie 1992, 10). Motivaation on johdettu sanasta motiivi, jolla viitataan yleisesti haluihin, tarpeisiin, vietteihin, palkkioihin ja rangaistuksiin. Motiivit toimivat ihmisen käyttäytymisen taustalla antaen sille yllykkeitä. Motivaatio puolestaan koostuu motiivien aiheuttamasta henkisestä tilasta. (Emt., 16.) Motivaatiosta puhuttaessa tarkastellaan syitä ja perusteita, jotka saavat ihmisen toimimaan. Mistä ihmiset saavat mielihyvää ja kuinka innokkaasti he toimivat. Motivaatio siis ilmenee yksilön käyttäytymisessä ja hänen tekemissään valinnoissa. Toimintaan liittyy aina tavoite, joka motivoi tekijää. (Kuusinen 1991, 192–218.) Motivoituakseen yksilöllä tulee olla vaihtoehtoja, joiden kautta hän voi valita mieleisimmän toimintatavan (sisäistä motivaatiota tukeva), tai motivaationa voi toimia myös esimerkiksi koulutehtävän jättämättä tekemisen tuomat ongelmat (ulkoinen motivaation lähde). Motivaatioon voi vaikuttaa lisäksi tiedostamattomat tekijät, kuten tunteet, joiden syitä yksilö ei vielä ole ymmärtänyt. (Nurmi & Salmela-Aro 2005, 10). Tutkielmassa pyritään jakamaan Niva-Oppilaiden opiskelumotivaatio motiiveihin, jotta ymmärrettäisiin paremmin mistä heidän motivaationsa koostuu. Motiiveina voivat toimia esimerkiksi oppimisen halu ja peruskoulun päättötodistuksen saaminen.

Jotta kyettäisiin ymmärtämään millainen merkitys Silta-Valmennuksella on ollut Silta-Nivan oppilaiden opiskelumotivaatioon, täytyy tutkimuksessa huomioida millaisia kertomuksia vastaajat paljastavat aikaisemmista koulukokemuksistaan. Jorma Kuusisen (1991) mukaan käyttäytymisen syitä pohdittaessa voidaan tekoja tutkia menneisyyden tai tulevaisuuden kannalta. Käyttäytymisen voidaan nähdä aiheutuvan joko pyrkimyksestä johonkin tai seurauksena jostakin. Ensimmäisessä tapauksessa puhutaan teologisesta selityksestä ja jälkimmäisessä on kyse kausaalisesta eli deterministisestä selitysmallista. Ihmisen on helpompi arvioida tekojaan tavoitteidensa eli teologisen selityksen kautta, vaikka taustalla saattavat vaikuttaa voimakkaasti aiemmat kokemuksemme. (Kuusinen 1991, 194.) Koulussa käyttäytymisen taustalla on useasti opiskelumotivaatio, joka vaihtelee paljon niin oppilaiden kuin opiskeltavien aineidenkin välillä riippuen yksilön kiinnostuksesta, kokemuksista ja tavoitteista (emt., 1991).

2.8.1. Opiskelumotivaatio

Opiskelumotivaatiolla tarkoitetaan oppijan oppimista ja opettamista ohjaavaa ominaisuutta. Tämä ominaisuus määrää, miten voimakkaasti ja tavoitteellisesti oppija tavoittelee jotain päämäärää. Opiskelumotivaatio toimii siten toiminnan ylläkkeenä. Opiskelumotivaation voimakkuutta tärkeämpää on kuitenkin tarkastella motivaation laadullisia eroja. (Tuominen-Soini 2014, 244). Laadullisista eroista esittelen seuraavassa kappaleessa sisäisen ja ulkoisen motivaation.

Opiskelumotivaatio voidaan jakaa neljään ryhmään: 1) oppimishakuinen, 2) menestyshakuinen, 3) sitoutumaton ja 4) välttämishakuinen. *Oppimishakuinen* pyrkii oppimaan ja ymmärtämään. Hänelle arvosanat antavat kuvan hänen oppimisen tasosta. Oppimishakuinen saa usein hyviä arvosanoja. Oppimishakuisella on pääsääntöisesti hyvä itsetunto, jolloin hän asettaa korkeita tavoitteita, mutta ei pelkää epäonnistumista, vaan pyrkii voittamaan vastoinkäymiset sitkeästi. Hän on koulussa innokas ja kiinnostunut eikä juurikaan kärsi koulu-uupumuksesta. *Menestyshakuinen* puolestaan tavoittelee hyviä tuloksia, mutta tavoitteena on myös halu oppia ja ymmärtää. Menestyshakuinen muistuttaa paljon oppimishakuista, mutta erona oppimishakuiseen hän pelkää epäonnistumisia. Tämän vuoksi korkeat tavoitteet voivat tuottaa pettymyksiä, jotka altistavat menestyshakuisen stressille ja uupumukselle. *Sitoutumaton* tunnustaa opiskelun ja arvosanojen merkityksen, mutta ei ole kovin motivoitunut opiskelemaan. Tämän vuoksi hän ei sitoudu edellisten tavoin opiskeluun eikä myöskään pidä koulun-

käyntiä kovin mielekkäänä. Tästä seuraa, että hän ei menesty erityisen hyvin koulussa ja on taipuvainen luovuttamaan herkästi epäonnistumisen pelosta. *Välttämishakuinen* pyrkii välttelemään opiskelua ja pääsemään koulussa mahdollisimman vähällä. Hän ei arvosta koulua ja opiskelua, ja sen vuoksi hänen sitoutumisensa opiskeluun on vähäistä. Välttämishakuinen pyrkii välttelemään haastavia tehtäviä ja hän menestyy koulussa huonosti. Siitä seuraa usein riittämättömyyden tunnetta koulussa, joka johtaa kielteiseen asenteeseen koulua kohtaan. Välttämishakuiset kärsivät muita ryhmiä useammin heikosta itsetunnosta ja masennuksesta. (Tuominen-Soini 2014, 247–255.) Tutkimuksen avulla on mahdollista tulkita, mihin opiskelumotivaatioryhmään vastaajat kokevat kuuluvansa ja onko siihen tullut muutosta Silta-Nivan aikana.

2.8.2. Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Motivaatio voidaan jakaa karkeasti sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Ulkoisessa motivaatiossa kannusteena toimivat palkkiot ja rangaistukset. Sisäisessä motivaatiossa yksilön toimintaa vauhdittavat oma kiinnostus aihetta kohtaan ja työn ilo. Sisäisen motivaation on katsottu tyydyttävän yksilön ylempiä tarpeita, kuten itsensä toteuttamista ja kehittämistä. Ulkoinen motivaatio on puolestaan yhteydessä alemman asteen tarpeiden tyydyttämiseen. Näitä tarpeita ovat esimerkiksi yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tarve. (Peltonen & Ruohotie 1992, 19.)

Motivaatiota on usein kouluissa ja työelämässä pyritty kohottamaan palkkioin ja rangaistuksin. Arvosanojen ja jälki-istuntojen painottamisen on katsottu kuitenkin heikentävän oppimistuloksia. Ulkoiset palkkiot ja rangaistukset vaikuttavat oppilaiden mielihyvään negatiivisesti, koska tekeminen on ulkoisesti kontrolloitua. (Kuusinen 1991, 220.) Ulkoisen motivaation tuottama tavoite ei ole yksilön oma, koska sen on antanut joku toinen ja siten tavoite on etäinen tekijälleen (Malmberg & Little 2005, 129). Niittamon (2005, 49) mukaan ulkoinen kannustus voi johtaa siihen, että ihminen ei aseta itselleen sellaisia tavoitteita, joita hän tunnepohjaisesti haluaisi. Siksi kouluissa tulisi pyrkiä herättämään oppilaissa sisäistä motivaatiota, koska sisäinen motivaatio on yhteydessä hyvinvointiin ja koulumenestykseen (Malmberg & Little 2005, 139). Sisäistä motivaatiota voidaan lisätä korostamalla seuraavia tekijöitä opetuksessa:

1. Yksilöllä tulee olla valinnan mahdollisuuksia, jotta itsemääräämistunne säilyy.
2. Vaatimusten ja taitojen tulee olla tasapainossa.

3. Muutokseen, oppimiseen ja itsemääräytymiseen liittyviä uhkia varten tulee tunnistaa ja analysoida yksilössä esiin nousevat ristiriitaiset tunteet, jotta uhat voidaan kukistaa. (Kuusinen 1991, 220.)

Kuusisen (1991, 214) mukaan motivaatiota tutkittaessa tulisi ottaa huomioon yksilölliset erot ja yksilön minäkäsitys. "Motivointi onnistuu parhaiten, kun ymmärretään ja otetaan huomioon ne kunkin yksilön minän sisäiset ja ainutkertaiset lainalaisuudet joihin käyttäytyminen perustuu." (Kuusinen emt., 221). Konstruktivismissa ei ole yhtä ainutta totuutta, vaan jokainen yksilö luo omat merkityksensä tapahtumille. Näin ollen tutkimisessa tärkeää on yksilön antamat merkitykset käyttäytymiselleen ja yksilön oma käyttäytymistä ohjaava totuus. (Kuusinen emt., 199.) Kausaaliattribuutioteoria, jota käsittelen seuraavassa luvussa, pyrkii ymmärtämään ihmisen toimintaa hänen antamiensa syyselitysten kautta, jotka puolestaan vaikuttavat yksilön motivaatioon.

2.8.3. Kausaaliattribuutioteoria

Motivaation tutkiminen on edennyt mekanistisesta selitysmallista yhä enemmän organistiseen selitysmalliin. Mekanistisessa selityksessä yksilö vain reagoi ulkoisiin ja fysiologisiin ärsykeisiin, kun taas organistisessa mallissa yksilö on aktiivinen, ja käyttäytymistä ohjaavat sisäiset tarpeet ja fysiologiset vietit. Tässä organistisessa lähestymistavassa yksilö itse luo omat ainutkertaiset merkitykset teoilleen ja ympäristölleen. Kausaaliattribuutioilla tarkoitetaan ihmisen antamia selityksiä syyille. Kausaaliattribuutiot taas vaikuttavat ihmisen tunteisiin ja käyttäytymiseen. (Kuusinen 1991, 199.) Yksilön ymmärtämistä varten meidän tulee Fritz Heiderin (1958, 146) mukaan tuntea yksilön käyttämät attribuutiot.

Heider (1958, 82) näki yksilön onnistumisen riippuvan yksilön sisäisistä ja/tai ulkopuolisista tekijöistä. Bernard Weiner (1986) kehitti Heiderin attribuutioteoriaa pidemmälle. Myös Weinerin mukaan attribuutiot voivat olla yksilön sisäisiä tai ulkoisia, mutta niitä voidaan punnita lisäksi pysyvyyden sekä kontrollin suhteen. Attribuution sijainti (sisäinen tai ulkoinen) vaikuttaa siihen, kokeeko yksilö esimerkiksi kokeessa onnistumisen johtuvan omista, eli sisäisistä kyvyistä, kuten älykkyydestä tai ahkeruudesta, vai kokeeko hän onnistumisen johtuvan kokeen helppoudesta (ulkoinen syy). Pysyvyydellä tarkoitetaan sitä pitääkö yksilö kokeessa onnistumista pysyvänä, jolloin hän uskoo jatkossakin onnistuvansa, vai kokeeko hän onnistumisen olleen ainutkertainen ja johtuvan vaikkapa onnesta, kuten kokeen helppoudesta. Kontrolli merkitsee yksilön käsitystä siitä kykeneekö hän vaikuttamaan

omalla toiminnallaan onnistumiseensa. Matematiikan kokeessa epäonnistumista yksilö voi siten selittää, että hän ei kykene ymmärtämään matematiikkaa ja sen vuoksi epäonnistuu kontrolloimattomasta syystä. Vastakkaisesti yksilö voi pyrkiä selittämään epäonnistumisen lukemattomuudella, jolloin hän uskoo voivansa kontrolloida suoriutumistaan. (Weiner 1986, 51.)

Kausaaliattribuutioiden ja tunteiden välillä katsotaan vaikuttavan neljä tekijää; kyvyt, ponnistelu, tehtävän vaikeus ja sattuma, joiden perusteella yksilö arvioi tehtävässä menestymistään (Weiner 1986, 122–126). Weiner (2005, 76) nostaa käyttäytymistä määräävistä tekijöistä esiin yksilön arvion onnistumisestaan sekä tunteet, joista erityisesti ylpeys, syyllisyys ja häpeä vaikuttavat ihmisen käyttäytymiseen. Ylpeys syntyy kun yksilö tulkitsee onnistumisen johtuvan sisäisistä tekijöistä (kyvyt). Jos yksilö ajattelee onnistumisen johtuvan ulkoisista tekijöistä, kuten kokeen helppoudesta (sattuma), hän ei tunne ylpeyttä. Siten ylpeys vaatii sisäisiä tekijöitä, kuten esimerkiksi älykkyyttä tai ahkeruutta. Syyllisyyttä puolestaan ilmenee yksilöillä, jotka tähtäävät korkealle, mutta eivät ole valmistautuneet tehtävään tarpeeksi (ponnistelu ja tehtävän vaikeus), jolloin attribuution tulkitaan olevan sisäinen, mutta kontrolloitava. Näin yksilö todennäköisesti valmistautuu seuraavalla kerralla paremmin. Häpeää ilmenee usein tilanteissa, joissa epäonnistuminen tulkitaan johtuvan yksilön sisäisistä ja kontrolloimattomista syistä (kykyjen puute). Kyseinen tulkinta johtaa siihen, että yksilö ei usko kykenevänsä onnistumaan vaikka yrittäisi. (Weiner 2005, 76.)

Tunteet syntyvät vuorovaikutuksesta muiden ihmisten kanssa (Weiner 2005, 78). Esimerkiksi jos kukaan ei onnistu kokeessa, ei yksilöllä ole tarvetta kokea epäonnistumisesta häpeää. Häpeä nousee sitä voimakkaammin esiin mitä useampi oppilas onnistuu kokeessa ja on voimakkaimmillaan silloin, jos yksilö on ainut epäonnistunut. Sosiaalisella ympäristöllä on siten vaikutusta yksilön attribuutioon. Toisaalta motivaation vaikuttavat attribuutiot voivat olla Weinerin (2005, 78) mukaan positiivisia yksilön tasolla, mutta negatiivisia sosiaalisella tasolla ja toisin päin. Vaikka yrityksen puute voi olla parempi tulkinta oppilaan itsetunnon kannalta kuin kykyjen puute, on sillä negatiivisempi vaikutus yksilön sosiaaliseen ympäristöön kuin kykyjen puutteelle. Opettajat ja oppilaan vanhemmat voivat kokea suuttumusta kyvykkään oppilaan yrityksen puutteen vuoksi. Kun taas oppilas, jonka epäonnistuminen tulkitaan johtuvan sisäisistä tekijöistä, kuten älykkyyden puutteesta, saa osakseen sosiaalisella tasolla sympatiaa. Tämä saattaa kuitenkin olla oppilaan motivaation kannalta vahingollista, sillä opettaja voi tiedostamattaan lähettää oppilaalle viestiä tämän kyvyttömyydestä tarjoamalla ylenpalttisesti apuaan sekä antamalla tälle selvästi muita oppilaita heikompia tehtäviä. Tällainen opettajan käyttäy-

tyminen voi vahvistaa oppilaan käsitystä itsestään kyvyttömänä ja samalla oppilaan motivaatio heikenee. Weinerin mukaan opettajan huomion tulisi kohdistua työskentelyyn, vaikka oppilas tuntisikin siitä syyllisyyttä, sillä se todennäköisesti lisää motivaatiota, koska oppilas uskoo voivansa kontrolloida palautteen perusteella menestymistään. (Weiner 2005, 78–79.)

Forsyth (1990) on tutkinut Peltosen ja Ruohotien (1992, 75–76) mukaan koulumenestyksen vaikutusta attribuutiotulkintoihin ja erottanut siitä kolme selitystarvetta.

1. Oppilaat, jotka menestyvät opinnoissaan, ovat taipuvaisia näkemään onnistumisen syyt sisäisinä eli henkilökohtaisista ominaisuuksista johtuvina. He saavat siitä lisää itseluottamusta, joka todennäköisesti tuottaa lisää onnistumisia. Opinnoissa epäonnistuvat oppilaat puolestaan pyrkivät syyttämään ulkoisia tekijöitä, kuten opettajaa ja kotioloja, jolloin he välttävät henkilökohtaisen vastuun ja siten itsearvostuksen heikentymisen.
2. Jos oppilaan oppimistulokset ja odotukset vastaavat toisiaan, oppilas uskoo syiden johtuvan sisäisistä tekijöistä. Epäonnistumiset puolestaan selitetään ulkoisilla syillä, kuten sattumalla ja tehtävän vaikeudella.
3. Kolmas selitystarve liittyy opintosuoritusten julkisuuteen. Koska onnistumiset ja epäonnistumiset ovat usein opettajien lisäksi muiden oppilaiden tiedossa, pyrkivät oppilaat selittämään huonoa arvosanaansa ulkoisilla tekijöillä, jotta voisivat välttää ikävät tunteet ja heidän persoonansa kohdistuvan kritiikin. Onnistumisista yleensä syytetään omia kykyjä ja ahkeruutta, jotka kohottavat oppilaan pätevyyden tunnetta.

Oppilaiden välisiin suhteisiin ja siten opiskelumotivaation vaikuttavat niin yksilön itsensä kuin luokkatovereidenkin antamat attribuutiot. Kovaa työskentelyä pidetään sosiaalisesti arvostetumpana kuin kyvykkyyttä. Samoin nöyryyttä pidetään ylpeyttä ihailtavampana. Oppilas, joka älyllään kykenee saamaan hyviä tuloksia koulussa, aiheuttaa monesti luokkatovereissa kateutta ja vieroksuntaa. Työskentelyyn puolestaan voi jokainen itse vaikuttaa, jolloin menestystä pidetään kaikkien saavutettavissa. (Weiner 2005, 82.)

Kausaaliattribuutioita voidaan tarkastella myös yksilön minäkäsityksen kautta. Attribuutiot pyrkivät tällöin pitämään yllä yksilön mahdollisimman positiivista ja pysyvää minäkäsitystä. Täten ihmisellä on sellaiset syyselitykset, jotka mahdollistavat minäkäsityksen säilymisen muuttumattomana ja myönteisenä epäonnistumisen edessä. Siten yksilöllä on taipumus tulkita onnistumisen johtuvan sisäisistä tekijöistä tai epäonnistumisen aiheutuvan ulkoisista tekijöistä. (Kuusinen 1991, 206–208.)

Attribuutioteoria tarjoaa helposti sovellettavan selitysmallin yksilön motivaation ja käyttäytymisen tutkimiseen. Attribuutioteorian mukaan 1) yksilöt haluavat löytää selityksiä ilmiöille, jotka vaikuttavat heidän käyttäytymiseensä. 2) Nämä selitykset ovat subjektiivisia syykäsitteitä, joiden vaikutus siihen millaisen tunnereaktion selitys aiheuttaa riippuu attribuution tulkinnasta. 3) Attribuutiot vaikuttavat siten yksilön itsetuntoon ja tunteisiin, jotka puolestaan vaikuttavat käyttäytymiseen. (Juonen 2003, 42.) Koulu- ja oppimisvaikeuksien heijastuminen yksilön käyttämin attribuutioihin vaikuttaa jatkossa oppilaan opiskelumotivaatioon. Informanttien syyselitysten kartoittaminen saattaa auttaa ymmärtämään kouluvaikeuksien ja motivaation puutteen syitä. Tutkielman kannalta on kiintoisaa tutkia, miten sisäiset ja ulkoiset syyt ovat löydettävissä aineistosta.

3 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen metodologiset valinnat

Tutkimuskysymyksen valintaan voivat vaikuttaa tiedonintressin lisäksi aineiston määrä ja laatu (Rastas 2010, 82). Kari Kiviniemen (2001, 72) mukaan tutkimustehtävää rajatessa tulee ottaa ”kantaa siihen, mikä on se aineistosta esiin nouseva ydinsanoma, jonka tutkija haluaa tulkintansa avulla erityisesti nostaa tarkastelun keskipisteeksi.” Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusongelma ei siis välttämättä ole kovin tarkka tutkimuksen alussa, vaan tutkimusongelmista voidaan puhua eräänlaisina johtoajatuksina ja työhypoteeseina. Kiviniemi pitääkin mahdollisena, että nämä johtoajatuksukset voivat myös muuttua kokonaan tutkimuksen edetessä, kuten tässä tutkimuksessa kävi. On tärkeää rajata tutkimusasetelmia, jotta ongelmanasettelusta tulisi mahdollisimman mielekäs, ehyt ja selkeä. (Kiviniemi 2001, 69–71.)

Tutkielman alussa pyrin tutkimaan Niva-oppilaiden käsitystä itsestä oppijana ja peruskoulun merkitystä heidän itsetuntoonsa. Laadin teemahaastattelun näitä aiheita silmällä pitäen. Aineiston keruun jälkeen aloittaessani aineiston analysoinnin huomasin, että aineistosta oli löydettävissä merkittävimpinä tekijöinä motivaatio ja minäkäsitys. Siksi halusin tarkentaa tutkimuskohdetta koskemaan pelkästään motivaatiota ja minäkäsitystä. Siten tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraaviksi:

1. Millainen merkitys Silta-Valmennuksen tarjoamalla tuella on ollut Silta-Nivan oppilaiden opiskelumotivaatioon?
2. Millainen on Silta-Niva-oppilaan minäkäsitys ja millainen peruskoulun merkitys on ollut sen kehityksessä?
3. Onko Silta-Valmennuksella ollut merkitystä Niva-oppilaan minäkäsitykseen?
4. Millaisia syyselityksiä Silta-Nivan oppilaat antavat toiminnalleen koulussa?

Metodeilla tarkoitetaan tutkimuksessa käytettyjä aineistonkeruu- ja analyysimetoodeja. Tämän tutkielman metodeja edustavat teemahaastattelu ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Metodologia on metodien perustelua eli miten valitut metodit soveltuvat tutkimuksessa asetetun tavoitteen saavutta-

miseksi. (Tuomi & Sarajärvi, A. 2002, 11.) Tutkimus edustaa laadullista tutkimusotetta ja siinä sovelletaan fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa teemahaastatteluilla kerättyjen narratiivien tutkimisessa. Seuraavissa luvuissa esittelen valitsemani metodit ja tutkimuksen kannalta olennaisimmat filosofiset lähtökohdat.

3.1 Laadullinen tutkimus

Laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta käytetään, kun halutaan selvittää millainen ihmisen käsitys on tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 19). Laadullinen tutkimus on luonteeltaan prosessorientoinutta ja siihen vaikuttavat: yksilön käsitykset ilmiöstä, ilmiölle annettavat merkitykset sekä tutkimuksessa käytetyt menetelmät (Puusa & Juuti 2011, 49). Laadullinen tutkimus painottaa lisäksi todellisuuden subjektiivista luonnetta (Puusa & Juuti 2011, 47). Lahikainen (2000, 62) huomauttaa, että “tieteellisessä keskustelussa on laajasti hyväksytty tosiasia, että yksilöllistä kokemusmaailmaa ei voida kuvata ulkoapäin yksiselitteisesti eikä yksinkertaisesti”. Pentti Moilanen ja Pekka Räihä (2001, 44–45) näkevät, etteivät merkitykset ole täysin subjektiivisia, vaan ne rakentuvat kulttuurisesti ja saavat merkityksensä suhteessa toisiinsa ja ovat näin ollen tieteellisesti tavoiteltavissa.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistonkeruun väline on tutkija itse ja tutkimuksen aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnot kehittyvät vähitellen tutkijan tietoisuudessa tutkimusprosessin edetessä (Kiviniemi 2001, 68). Tämä aiheuttaa vaaran tutkimuksen luotettavuuden ja puolueettomuuden kannalta. Pyrkiikö tutkija ymmärtämään vai suodattuuko tutkimuksen aineisto tutkijan oman kehyksen läpi, jolloin tutkimuksen tuloksiin voivat vaikuttaa muun muassa tutkijan sukupuoli, ikä tai poliittinen mielipide. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.) Koska laadullinen tutkimus nojaa havaintojen teoriapitoisuuteen tarkoittaa tämä sitä, etteivät tutkimustulokset ole käytetystä havainnointimenetelmästä tai käyttäjästä irrallisia. Näin ollen ei voida saada täysin objektiivista tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 19.) Siksi onkin tärkeää, että tutkija on selvillä omista ennakkoaajatuksistaan ja kirjoittaa ne auki, sekä pyrkii mahdollisimman selkeästi ja uskottavasti avaamaan tutkimustuloksia ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä (Eskola & Suoranta 2001, 211–213).

Jo aiemmin on mahdollisesti käynyt ilmi raportistani, että en usko peruskoulun kykenevän sellaiseen kuin se nyt on palvelemaan jokaista oppilasta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ylevien tavoitteiden mukaisesti. Ihmisen käyttäytymiseen ja oppimiseen vaikuttavat monet tekijät, joista merkittävimpinä pidän yksilön temperamenttia ja siihen vaikuttavaa kasvatusta ja ympäristöä.

Temperamentti- ja mahdollisten erilaisten ympäristöjen vuorovaikutussuhteita on yhtä paljon kuin on ihmisiä. Jokaisella yksilöllä on oma ainutkertainen ympäristönsä ja asemansa siinä. Tähän ympäristöön yksilö kasvaa ja sopeutuu. Koulu voi olla varsin erilainen ympäristö kuin mihin oppilas on tottunut, ja siten sopeutuminen kouluun vaihtelee yksilöiden kesken. Tämän huomioiden on vaikea nähdä peruskoulun kykenevän sellaisenaan huomioimaan jokaisen oppilaan yksilöllisesti. Siten olen taipuvainen näkemään, että kouluvaikeuksien takana voi usein olla yksilön sopeutumattomuus koulujärjestelmäämme. Tälle sopeutumattomuudelle oppilas antaa huomaamattaankin syitä. Joskus syitä etsitään itsestä ja toisinaan koulusta. Nämä yksilön antamat syyselitykset, kuten ”en minä ymmärrä matematiikkaa” tai ”koulu on tylsää”, usein muokkaavat oppilaan minäkäsitystä ja vaikuttavat tulevaisuudessa hänen opiskelumotivaatioonsa. Kyse voi kuitenkin olla yksilöllisistä taipumuksista ymmärtää ja oppia uutta, mutta tätä taipumusta koulu ei mahdollisesti onnistu kaikkien oppilaiden kohdalla tavoittamaan.

Ihminen muodostaa todellisuuttaan ja minäkäsitystään kertomalla sisäistä tarinaansa itselleen sekä muille. tarinat rakentuvat ja saavat merkityksensä sosiaalisten konstruktioiden kautta. Yksilö kertoo tarinaansa muille ja samalla vertaa omia kokemuksiaan muiden kertomiin kokemuksiin. Hyvinvoinnin kannalta ensisijaisen tärkeää on se millaista tarinaa itsellemme ja muille itsestämme kerromme. Olemmeko esimerkiksi tarinoissamme kykeneväisiä vai saamattomia. Yhtälailla tärkeitä ovat muiden kertomat tarinat itsestämme. Tällöin ei voida sivuuttaa koulun ja opettajien kertomien tarinoiden vaikutusta lapsen ja nuoren minäkäsityksen kehittymiseen. Koulu saattaa kertoa arvioinnillaan, että oppilas on tyhmä tai älykäs. Opettaja puolestaan välittää palautteellaan sekä käytöksellään oppilaalle viestiä koskien hänen persoonallisuuttaan. Tällaiset kokemukset koulussa vaikuttavat erityisesti oppilaan kouluminäkäsitykseen, josta voi muodostua huonossa tapauksessa oppilaalle varsin epämieluisen. Silloin on ymmärrettävää, että oppilas alkaa vältellä kouluun liittyviä tekijöitä ja menettää mielenkiintonsa koulunkäyntiä kohtaan. Näin yksilö saattaa ajautua riskiryhmään, jolta koulu jää kesken ja sen myötä jatko-opintopaikat ovat tulevaisuudessa kiven alla. Ajattelen siis, että koulupudokkaaksi ajautumisessa ei ole kyse yksilön älykkyydestä tai muista henkisistä tekijöistä, vaan koulumenestykseen vaikuttaa usein oppilaan temperamentti, ympäristö, jossa hän kasvaa, hänen asemansa siinä ja näiden tekijöiden sopivuus koulujärjestelmään.

Todellisuuskäsityksemme rakentuu monesti kulttuurisesti. 2000-luvulla länsimaalainen todellisuuskäsitys nojautuu konstruktivismiin, jossa todellisuus (etenkin yksilön) muodostuu sosiaalisten raken-

teiden kautta, kuten tässäkin tutkielmassa. Vaikka yksilön subjektiivinen todellisuus rakentuu sosiaalisten konstruktoiden kautta, se ei tarkoita mielestäni etteikö niiden takana voisi olla kaikkia ihmisiä koskevaa todellisuutta. Siinä mielessä koen kannattavani kriittistä realismia. Puheemme on ikään kuin värittyynyt heijastus yleisemmästä todellisuudesta. Havaintomme kohdistuvat myös ihmismielestä, kielestä ja teorioista riippumattomiin ilmiöihin, joita pyrimme tulkitsemaan ja ymmärtämään mielen, teorioiden ja kielen avulla. Se, kuinka kattavasti kykenemme erityisesti aistein havaitsemattomia ilmiöitä tulkitsemaan totuudellisesti, on kyseenalaista. Kyseenalaisuus ja todellisuuden mahdollinen väärin tulkinta eivät kuitenkaan voi olla syy jättää pyrkimystä ymmärtää todellisuutta. Näin ollen voidaan nähdä, että tämäkin tutkielma on yksi pyrkimys hahmottaa todellisuutta tutkielmassa käytettyjen teorioiden ja vastaajien kertomien tarinoiden analyysin kautta.

3.2. Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

Erityispiirteenä fenomenologisessa perinteessä on se, että siinä tutkimuksen kohteena ja tutkijana toimii ihminen. Tutkimuksen tavoitteena on tehdä jo tunnettu tiedetyksi käsitteellistämällä tutkittavan ilmiön kokemusten merkitys tiedonantajalle. Näin ollen tutkittavana on ihmisen itsensä konstruoima todellisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 31–35.)

Hermeneutiikka tulee tutkimukseen mukaan tulkinnan ja ymmärtämisen myötä. Tutkija ei voi tulkita täysin sattumanvaraisesti ja mielivaltaisesti aineistoa ja tiedonantajaa, vaan tulkinnalle tulee löytää sääntöjä, jotka johdattelevat tutkijaa lähemmäs tulkintaa, joka vastaa enemmän aineiston omaa loogiikkaa. (Laine 2001, 26–29.) Kun tutkittavana on ihmisen itsensä konstruoima todellisuus, jota tutkija pyrkii ymmärtämään, puhutaan fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tiedon kaksitasoisesta rakenteesta: perustasoa edustaa tutkittavan koettu elämä esiymmärryksineen, jota tutkija pyrkii tulkitsemaan ja ymmärtämään toisella tasolla. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 35.)

Esiymmärryksellä tarkoitetaan sitä, että tiedonmuodostuksella ei ole varsinaista alkua, vaan jonkinlainen ymmärrys täytyy olla kaiken ymmärtämisen taustalla. Esiymmärrys ei koskaan täysin muutu, vaan se korjautuu ja muuttuu tulkinnan sekä ymmärryksen kehittyessä säilyttäen kosketuksen aikaisempaan. (Siljander 1988, 115–116.) Tutkijan esiymmärrys siis laajenee ja syventyy tutkimuksen edetessä. Tätä kutsutaan myös hermeneuttiseksi kehäksi. Hermeneuttinen kehä voidaan nähdä myös tutkimuksellisena dialogina tutkimusaineistona kanssa, jossa tutkija esittää uusia kysymyksiä aineistolle saamiensa vastausten perusteella (Laine 2001, 34). Tämä saattaa muuttaa myös alkuperäistä tutkimusongelmaa, kun tutkija löytää uusia näkökulmia ja täsmentää tutkimuskysymyksiään. Tällainen

induktiivinen lähtökohta tarjoaa tutkijalle uusia vihjeitä ja vaatii tutkijaa katsomaan asiaa uusista näkökulmista. Siten tutkijan on mahdollista löytää aineiston kannalta mielenkiintoisimmat ja hedelmällisimmät merkityksenannot. (Moilanen & Räihä 2001, 49–50.)

Fenomenologisessa merkitysteoriassa yksilö on perustaltaan yhteisöllinen ja fenomenologis-hermeneuttinen ihmiskäsitys lähtee oletuksesta, että ihminen toimii ainakin suurimmilta osin intentionaalisesti eli tarkoituksellisesti ja lähes kaikki asiat ovat hänelle jollain tasolla merkityksellisiä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 31). Asiat saavat merkityksensä yhteisössä kulttuurisesti, jossa ihminen kasvaa ja kasvatetaan. Nämä merkitykset ovat löydettävissä kokemusten kautta. Kokemuksen merkitys syntyy ihmisen intentionaalisesta toiminnasta suhteessa maailmaan. Juuri kokemusten merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen kohteena. (Laine 2001, 26–28.) Timo Laineen (emt., 29) mukaan fenomenologia ei kuitenkaan pyri löytämään universaaleja lakeja, vaan pyrkii ennemminkin ymmärtämään jonkin suppeamman tutkittavan alueen ihmisten sen hetkistä merkitysmaailmaa, kuten tässä tutkielmassa Silta-valmennuksen merkitystä oppilaiden motivaatioon, heidän kokemuksiansa verbalisoinnin kautta.

3.3. Aineiston kerääminen ja koko

Keräsin aineiston teemahaastatteluilla helmi- ja maaliskuun aikana 2015. Kerroin tutkimuksestani Silta-Nivan Facebook-sivuilla ennen haastatteluja ja kävin kaksi kertaa Silta-Nivan tiloissa kertomassa tutkimuksesta sekä teemahaastattelun luonteesta. En kertonut kaikkia teemoja etukäteen, mutta painotin luottamuksellista keskustelun tapaista tilaisuutta, jossa oppilaat saisivat kertoa kokemuksistaan ja tuntemuksistaan koskien niin Silta-Nivaa kuin aikaisempiakin koulukokemuksiaan ilman, että heidän henkilöllisyytensä paljastuisi. Jaoin kaikilla paikalla olleille Nivan oppilaille lupalapun, johon täytyi tutkimukseen osallistumista varten hankkia huoltajan allekirjoitus.

Silta-Nivan ryhmäkoko vaihtelee oppilaiden jaksojen mukaan. Osa oppilaista aloittaa heti lukuvuoden alussa, osa saapuu kesken lukuvuoden. Samoin oppilaan jakso Silta-Nivassa voi päättyä kesken lukuvuoden, mikäli se katsotaan oppilaan etujen mukaiseksi. Yhtäaikaaisesti Silta-Nivassa opiskelee noin 16 oppilasta. Haastattelemistani seitsemästä oppilaasta kuusi oli ollut mukana Silta-Nivassa lukuvuoden alusta alkaen. Tutkimukseen osallistuminen ei herättänyt oppilaissa varsinaista innostusta, ja vain kolme oppilasta suostui mukaan tutkimukseen. Siksi jouduin turvautumaan palkitsemiseen saadakseni lisää haastateltavia. Jokainen haastateltava sai pienen karkkipussin palkaksi haastattelusta.

Palkkion ansiosta sain kolmen aikaisemman vastaajan lisäksi vielä neljä oppilasta osallistumaan haastatteluihin. Palkkion myötä tutkimukseen osallistuivat myös sellaiset oppilaat, jotka muuten olisivat jääneet tutkimuksen ulkopuolelle. Näiden vastaajien joukosta löysin muista vastaajista poikkeavia kertomuksia, joiden voidaan katsoa rikastavan aineistoa. Aineisto koostui siten seitsemästä puolen tunnin teemahaastattelusta, joista muodostui 78 sivua litteroitua tekstiä. Haastattelut litteroin erikseen omille asiakirjoilleen, jotka analysoin omina tapauksinaan. Näin kykenin tarkastelemaan jokaista vastaajaa tapauksena ja vertaamaan kertomuksia toisiinsa.

Aineiston riittävyttä voidaan tutkia saturaation eli kylläntymisen kautta (Eskola & Suoranta, 2001, 35). Kun tiedonantajat eivät enää tuota mitään olennaista uutta informaatiota tutkimusongelman kannalta, voidaan puhua aineiston kylläntymisestä (Tuomi & Sarajärvi, A. 2002, 89). Saturaatiota voidaan käyttää vain, jos aineistosta etsitään samuutta. Tällöin täytyy olla selvillä siitä, mitä aineistosta haetaan. Tutkielmani kannalta löytyi eniten motivaatioon liittyviä yhdistäviä tekijöitä. Tuomen ja Sarajärven (2002, 91) mukaan saturaatiopistettä on vaikea määritellä, jos aineistosta haetaan erilaisuuksia.

Aineiston koon määrittäminen on tärkeää, sillä liian pienestä haastateltavien joukosta ei voi tehdä tilastollisia yleistyksiä, kun taas liian isosta joukosta ei ole mahdollista tuottaa tarpeeksi syvällisiä tulkintoja. Ei ole kuitenkaan olemassa mitään maagista lukua, jota noudattamalla aineisto aina kylläntyisi, vaan kokemukset saturaatiopisteestä vaihtelevat tutkimuksittain. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 89–90.) Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven (emt., 87) mukaan aineiston koko ei ole opinnäytetyön merkittävin osa. Opinnäytetyön tarkoituksena on osoittaa oppineisuutta alallaan ja aineiston kokoa tärkeämpiä ovat aineiston tulkintojen kestävyys ja syvyys (Eskola & Suoranta 2001, 39). Vaikka haastateltavien joukko oli melko pieni, edusti jokainen vastaaja harkinnanvaraista näytettä, josta tutkijalla on hyvät mahdollisuudet löytää juuri niitä merkityksiä, joita Niva-oppilaat antavat Silta-Valmennuksen tarjoamalle tuelle.

3.4. Teemahaastattelu

Kaikille haastatteluille on ominaista se, että “siihen osallistuvat ihmiset pyrkivät käsitteellisesti välittämään omaa mielellistä suhdettaan maailmaan.” (Hirsijärvi & Hurme 2011, 49). Haastattelussa vuorovaikutus muodostuu ihmisten välittämistä sanallisten viestien merkityksistä ja niiden tulkinnasta. Haastattelussa haastattelijä pyrkii saamaan selville, miten haastateltavalle jonkin asian merkitykset

ovat rakentuneet. (Hirsijärvi & Hurme 2011, 48–49.) Tutkimuksissa voidaan pyrkiä myös kuvaamaan ja tulkitsemaan nonverbaalista viestintää, mutta tämä tutkimus keskittyy ainoastaan haastateltavien narratiiveihin.

Teemahaastattelu valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi sen joustavuuden vuoksi. Olin syksyn aikana tutustunut moniin Nivan oppilaisiin suorittaessani syventäviä projektiopintoja. Kirjalliset tehtävät olivat monelle oppilaalle epämieluisia ja he olivat enemmän orientoituneita toiminnallisiin työskentelytapoihin. Sen vuoksi katsoin, etteivät kirjoittamista vaativat menetelmät, kuten eläytymismenetelmä, toimisi tässä tapauksessa aineistonkeruun välineinä kaikista parhaiten. Moni oppilas oli ja on mielestäni verbaalisesti lahjakas. Välillä ongelmiin asti. Siksi suulliset tiedonannot olivat mielestäni mainio ratkaisu aineiston keräämiseen. Lisäksi halusin haastatteluista mahdollisimman luontevan, jotta haastattelu ei muistuttaisi tenttaustilaisuutta, jossa jokaiselle esitetään samat kysymykset ilman haastateltavan mahdollisuutta vaikuttaa haastattelun kulkuun.

Teemahaastattelun johtoajatuksena on, että sillä voidaan tutkia kaikkia ihmisen tunteita ja ajatuksia. Siinä painotetaan haastateltavan elämysmaailmaa ja hänen kuvauksiaan tilanteista. Haastattelussa ei ole valmiiksi muotoiltuja kysymyksiä, vaan haastattelurunko koostuu teema-alueista. (Hirsijärvi & Hurme 2011, 66.) Teemahaastattelun rungon mietin etukäteen. Runko ohjaa haastattelua siten, että tutkija saa tutkimuksen kannalta olennaista tietoa eikä keskustelu ajaudu sivuraiteille. Lisäksi teemojen tulee olla molemmille osapuolille ymmärrettäviä, jotta haastattelussa välttyttäisiin tulkintavirheiltä. (Puusa. 2011, 82–83.) Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, jossa aihepiirit tai teema-alueet on ennalta valittu ja jokaisen tiedonantajan kanssa pyritään käymään samat teemat läpi, vaikkakin aihepiirien järjestyksen ja kysymysten ei tarvitse olla kaikissa haastatteluissa sama, vaan sellainen joka tuntuu haastattelutilanteessa luontevimmalta (Hirsijärvi & Hurme 2011, 48). Näin tiedonantajalla on mahdollisuus kertoa juuri niistä asioista, jotka ovat hänelle merkityksellisiä.

Laatimassani haastattelussa käytiin läpi jokaisen tiedonantajan kanssa seuraavat teemat:

- Aika peruskoulussa ennen Nivaa
- miten päädyit Nivaan
- aika Nivassa
- oppiminen ja opiskelu
- vahvuudet ja heikkoudet
- tulevaisuus.

Teemahaastattelu mahdollistaa kysymysten tarkentamisen, väärinkäsitysten oikaisun ja keskustelun haastateltavan kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75). Joustavuus on erityisen hyvä ominaisuus, kun tutkitaan laajoja ja monimutkaisia ilmiöitä. Joustavuus ei kuitenkaan tarkoita, että haastattelussa voisi kysyä ihan mitä vaan. Kysymysten tulee pyrkiä vastaamaan tutkimustehtävää ja ongelmanasettelua ja löytämään niihin merkityksellisiä vastauksia (Emt., 77–78.)

Tallensin haastattelut, koska se mahdollisti haastattelun sujumisen ilman katkoja, joka kuluu muistiinpanoja tehdessä. Jotta haastattelu olisi mahdollisimman vapautunutta ja haastattelijalla kykenisi kuuntelemaan tarkasti, on parempi, ettei hän joudu käyttämään kynää haastattelun aikana (Hirsijärvi & Hurme 2011, 92). Sirkka Hirsijärven ja Helena Hurmeen mukaan (emt., 103) hyvällä kuuntelijalla voi olla esitettyjä kysymyksiä suurempi merkitys. Tällöin haastattelijalla on paremmat mahdollisuudet löytää olennaisimmat merkitykset ja johdatella haastattelua mahdollisesti hedelmällisempään suuntaan vastausten perusteella. Ensimmäisissä haastatteluissa jännityksen vuoksi turvauduin liikaakin valmiiksi muotoiltuihin kysymyksiin ja teemojen järjestykseen, jolloin haastatteluihin tuli hieman epäluonnollisia siirtymiä. Parin haastattelun jälkeen pystyin rentoutumaan sekä keskittymään paremmin, ja näin myös haastatteluiden laatu parani.

Vaikka haastattelijalla joutuukin ihmisenä osallistumaan haastatteluun, tulee hänen pyrkiä minimoimaan osallisuutensa haastattelussa. Hän voi kyllä esittää uusia kysymyksiä, joita ei kenties ennen haastatteluja ollut ajatellut kysyä, tai jotka eivät vielä tuolloin olleet tulleet hänen mieleensä, mutta haastattelussa tutkijan tulee olla puolueeton. Hän ei saa heittäytyä väittelyyn haastateltavan kanssa tai osoittaa mielipiteitään. (Hirsijärvi & Hurme 2011, 97.) Tämä ei tarkoita, että tutkijan tulisi olla täysin ilmeeton, vaan hän voi käyttää äänen sävyään, katsetta ja sen suuntaa ja eleitään tiedonantajan motivoimiseen (Hirsijärvi & Hurme 2011, 118–121).

Ennen varsinaisia haastatteluja on hyvä tehdä ainakin yksi koehaastattelu, jotta saadaan parempi käsitys haastattelun toimivuudesta. Esihaastattelulla voidaan testata mm. aihepiirien järjestystä, hypoteettisten kysymysten muotoilua ja haastattelurunkoa. Samalla saadaan selville haastattelujen likimääräinen kesto. (Hirsijärvi & Hurme 2011, 72.) Esihaastattelun toteutin Silta-lisän oppilaalle, koska tutkielmaan tarvitsin kaikki osallistuvat Niva-oppilaat. Lisä-oppilaat ovat korottamassa arvosanoja ja heidän opiskeluunsa liittyvät ongelmat ovat olleet monesti melko samankaltaisia kuin Silta-Nivan

oppilailla. Lisäksi Silta-Lisän oppilaat ovat lähes päivittäin samassa opetustilassa kuin Nivan oppilaat, joten haastattelu saatettiin suorittaa tutkielman teemojen mukaisesti. Koehaastattelun perusteella kykenin kehittämään kysymyksiäni varsinaisia haastatteluja varten.

3.5. Narratiivit tutkimuksen kohteena

Narratiivin käsitettä käytetään useissa eri merkityksissä aina kaunokirjallisuudesta suullisesti kerrotuihin tarinoihin tai jopa elävän elämän tapahtumiin (Hänninen 1999, 19). Narratiivi tarkoittaa yleisesti kertomusta tai tarinaa. Vilma Hännisen (1999, 20) mukaan tarina on ajallinen ja juonellinen kokonaisuus jolla on alku, keskikohta ja loppu. Tarina vaatii esittäjän, joka kertoo tarinan. Näin ollen samalla tarinalla voi olla useita kertomuksia, mutta yhtäläillä kertomuksissa voi olla useita tarinoita, eli kertomusta voidaan tulkita eri tavoin. Tutkimuksessa sisällön analyysillä pyrin löytämään ja esittämään uskottavasti ne ilmiöt tiedonantajien kertomista koulukokemuksista, joilla on ollut merkitystä informanttien opiskelumotivaatioon.

Narratiivisuus liittyy voimakkaasti konstruktivistiseen tietoteoreettiseen näkökulmaan (Heikkinen 2001, 119). Elämä voidaankin nähdä alati kehittyvänä hermeneuttisena kehänä, jossa tieto ja käsitys itsestä muokkautuvat uusien kokemusten kautta. Konstruktivismissa ei ole olemassa yhtä ainuttakaan todellisuutta, vaan “eri tavoin ihmismielissä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa konstruoituvia todellisuuksia.” (Heikkinen 2001, 119.) Narratiivisen lähestymistavan mukaan ihmiset tuottavat ja ilmentävät todellisuutta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, joka on aina sidoksissa aikaan, paikkaan, tilanteeseen ja henkilöihin. Narratiivinen lähestymistapa ei siten voi pyrkiä vakuuttamaan lukijaansa totuudella vaan todentunnolla. Vaikka sama tarina voidaan tulkita monella tavalla, tulee tarinan puhutella lukijaa. (Korhonen 2011, 196–198) Tällöin tutkimus onnistuu käsittelemään jotain yleisempää.

Kertominen on olennaisesti osa ihmisyyttä. Samalla kun “ihminen kertoo tarinaansa, hän myös elää sitä.” (Aaltio & Puusa 2011, 162). Eero Ropo (2015) näkee yksilön tiedon itsestään ja maailmasta välittyvän kertomusten kautta. Yksilön kertomus ja tietämys ovat puutteellisia, mutta uusien kertomusten myötä niin tarina kuin tietämyskin täydentyvät. (Ropo 2015, 36.) Kertomiemme ja kuulemiemme tarinoiden lisäksi ihmistä johdattelee *sisäinen tarina*. Sisäinen tarina on ihmismielen sisäinen prosessi, jossa yksilö tulkitsee elämäänsä tarinallisten merkitysten kautta (Hänninen 1999, 20). Sisäinen tarina tulee esiin osittain ihmisen kertomuksina ja toimintana, mutta kaikkia tarinoitaan ihminen ei kerro tai toteuta. Tutkimuksessa on mahdollista saada esiin merkityksiä, joita tiedonantajat

eivät välttämättä ole ikinä sanoneet ääneen tai jopa miettineet tietoisesti, mutta jotka kuitenkin ovat vaikuttaneet heidän tekemiin päätöksiinsä ja elämäänsä.

Koska konstruktivistit ajattelevat ihmisen käsityksen itsestään ja tiedon maailmasta rakentuvan jatkuvasti kehkeytyvien kertomusten myötä joita yksilöt kertovat itselleen ja muille, pyrkii narratiivinen tutkimus selvittämään millaisia merkityksiä yksilöt antavat asioille kertomustensa kautta (Heikkinen 2001, 129). Kertomuksilla ihmiset kertovat toisilleen sisäistä tarinaansa. Kertomisen kautta he voivat muun muassa jakaa ja reflektoida kokemuksiaan, saada sosiaalista vahvistusta jäsenyyksilleen ja saada aikaan sosiaalisia vaikutuksia. Kerronnassa niin kertoja kuin vastaanottajakin voivat luoda uusia tulkintoja tapahtuneesta ja käyttää kertomusta hyväksi elämäänsä uudestaan tulkitessaan. (Hänninen 1999, 22.) Ilman toisen kertomaa tarinaa on vaikea ymmärtää hänen toimintaansa ja ajatuksiaan. Samalla tarinat pitävät sisällään kertojan haluja, tavoitteita, uskomuksia ja arvoja (Riikonen 2000, 67). Narratiivien kautta yksilön käsitykset ilmiöstä tulevat esille ja siten voidaan tulkita millainen merkitys ilmiöllä on tutkittavalle (Aaltio & Puusa 2011, 163). Koulussa vuorovaikutuksessa syntyneiden kokemusten tulkinta tuottaa merkityksiä yksilölle. Samalla kertomusten kautta välittyvät merkitykset muokkaavat yksilön käsitystä koulusta, oppiaineista ja itsestään. Siten oppilaan kouluun liittämät narratiivit liittyvät myös hänen opiskelumotivaatioonsa. (Ropo 2015, 38.)

Tutkimuksessani kohdistan huomioni siis haastateltavien kertomuksiin. Kertomusten kautta on mahdollista rekonstruoida ihmisen sisäistä tarinaa, sillä niiden kautta välittyy ihmisen tapa hahmottaa tapahtumien logiikkaa ja niihin kytkeytyviä arvoja (Hänninen 1999, 31). Tarinoissa nykyisyyttä peilataan menneisyyteen ja toisinpäin (Riikonen 2000, 63). Samalla tarinat mahdollisesti paljastavat millaisia merkityksiä haastateltavat antavat nykyisille ja menneille koulukokemuksilleen. Eeva Korhosen (2011, 203–204) mukaan “elämän käännekohdat ovat erityisen otollisia narratiivisen tiedontuottamisen kannalta, koska ne haastavat yksilöitä minäkäsityksen eli identiteetin uudelleen arviointiin ja työstämiseen.” Silta-Niva on monelle Nivan oppilaalle vaihtoehtoinen mahdollisuus suorittaa peruskoulu, jonka vuoksi uuden opiskelutilanteen merkityksen voidaan ajatella olevan heille varsin suuri.

3.6. Tapaustutkimus

Tapaustutkimus on tutkimuksellinen lähestymistapa, joka tavoittelee syvempää ymmärrystä yksittäisestä tapauksesta luomalla ilmiöstä seikkaperäistä tietoa monipuolisella ja joustavalla otteella (Saa-

rela-Kinnunen & Eskola 2001, 168). Tapaustutkimukselle on ominaista useat aineistonkeruumenetelmät, mutta useiden analyysitapojen vuoksi sitä ei voida pitää pelkästään aineistonkeruutekniikkana. “Olennaista on, että käsiteltävä aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, siis tapauksen.” (Emt., 159.) Tapauksen tai tapausten määrittely, analysointi ja ratkaisu ovat tapaustutkimuksen olennaisin päämäärä. Lisäksi tutkittava tapaus tulee rajata kohtuullisen tarkasti. (Eriksson & Koistinen 2005, 4-5.) Aineistolähtöisen analyysin myötä tutkimuksen tapaukseksi tarkentui Silta-Valmennuksen tarjoaman tuen merkitys lukuvuonna 2014–2015 seitsemän Niva-oppilaan opiskelumotivaatioon ja minäkäsitykseen.

Tapaustutkimus on nähty liian subjektiivisena tutkijan ja informanttien suhteen, jolloin tutkijan ja tiedonlähteiden vaikutuksen tutkimukseen on katsottu olevan liian merkittävä. Laadullisessa tutkimuksessa usein käytetty aineistolähtöinen analyysi, kuten tässäkin tutkimuksessa, sopii toisaalta erinomaisesti tapaustutkimukseen. Tällöin aineistosta pyritään laatimaan jotain yleisesti mielenkiintoista. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159–160.) Olin tutustunut vastaajiin syksyllä 2014 yhtä lukuun informanttia ottamatta. Mielestäni suhteeni vastaajiin oli syventävien projektiopintojen aikana melko hyvä ja vastaajat näyttäytyivät minulle projektin aikana pystyvinä, mutta alimotivoituneina oppilaina. Näin ollen haastattelijan ja haastateltavan välinen suhde on voinut värittää tutkielmaa. Vastaajat ovat saattaneet tietoisesti tai alitajuntaisesti antaa vastauksia, joita odottivat minun haluavan kuulla. Toisaalta se, että olen tuttu, on voinut tehdä haastattelutilanteesta epämuodollisemman, jolloin vastaajat ovat voineet kertoa kokemuksistaan vapautuneemmin. Sisällön analyysissa olen pyrkinyt unohtamaan vastaajien persoonat ja keskittymään ainoastaan siihen mitä he kertovat. Näihin seikkoihin palaan tutkielman luotettavuutta käsittelevässä luvussa.

Yleistämistä olennaisempaa tapaustutkimuksessa on holistinen ymmärtäminen. Kuitenkin yhdenkin ainutlaatuisen tapauksen kuvaamisen taustalla on usein vähintäänkin piiloinen toive yleistettävyydestä. Hyvin tehdystä tapaustutkimuksesta voidaan löytää, jos ei suoranaisia yleistyksiä, niin monia tyypillisiä piirteitä muihin vastaaviin ilmiöihin nähden. Tulosten siirrettävyydestä puhutaan, kun yksittäistä tapausta vertaillaan muihin tutkimustuloksiin. Hyvin tutkittu tapaus voidaan siis siirtää tarpeeksi samankaltaiseen tapaukseen. Teoriat ovatkin tapaustutkimukselle merkittävä osuus. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163–165.)

Tapaustutkimus vaatii tutkijalta jatkuvaa reflektointia, joka hänen on tuotava esiin myös tutkimusraportissaan. Tämä johtuu tapaustutkimuksen lähes rajoittamattomasta vapaudesta mahdollisuudesta

toteuttaa tutkimus. Tutkimusraportin myötä lukijalle tulee selvitä, miten tutkimuksen tuloksiin on päädytty antaen samalla lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimuksen luotettavuutta. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 160) Tutkimuksen analyysin vaiheet esittelen seuraavissa kappaleissa.

3.7. Sisällönanalyysi

Analyysin tehtävä on kasvattaa aineiston informaatioarvoa tiivistämällä sitä ja poimimalla aineistosta tutkimukselle olennainen tieto (Eskola 2001, 146). Sisällönanalyysi on tieteellinen metodi, jota käytetään analyysimenetelmänä laadullisissa tutkimuksissa, joissa tutkitaan kirjoitettuja, kuultuja tai nähtyjä dataa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93). Sen tavoitteena on analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti dokumentteja, joita ovat esimerkiksi kirjat, artikkelit, haastattelut, raportit, esseeet ym. kirjalliseen muotoon saatettu materiaali. Näin menetelmällä pyritään etsimään tekstistä merkityksiä ja luomaan selkeä sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.)

Tutkielmassa käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on tärkeää, ettei analyysiyksiköitä valita etukäteen, vaan analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97, 110). Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa teoriaa ja johtopäätöksiä verrataan alkuperäisaineistoon samalla kun uutta teoriaa muodostetaan. Analyysin kaikissa vaiheissa tutkijan täytyy pyrkiä ymmärtämään tutkittavia heidän omista näkökulmistaan johtopäätöksiä tehdessään. (Emt. 115.)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on kolme vaihetta. (1) Ensiksi aineisto redusoidaan eli pelkistetään tutkimuksen kannalta mielekkääksi. Sen jälkeen aineisto klusteroidaan (2). Klusteroinnissa alkuperäiset ilmaukset seulotaan aineistosta tarkasti läpi ja niistä pyritään löytämään eroavaisuuksia ja/tai samankaltaisuuksia kuvaavia käsitteitä, joista ollaan tutkimuksessa kiinnostuneita. Samaa tarkoittavat käsitteet kootaan samaa asiaa tarkoittavien luokaksi. Klusteroinnin jälkeen aineisto abstrahoidaan eli käsitteellistetään (3). Abstrahoinnissa aineistosta erotetaan olennainen tieto, jonka perusteella muodostetaan teoreettinen käsitteistö. Tässä vaiheessa alkuperäisistä ilmauksista on luotu teoreettisia käsitteitä. Käsitteellistämistä jatketaan yhdistelemällä luokituksia niin kauan kuin se on aineiston näkökulmasta mahdollista, jotta saadaan mahdollisimman luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–115.)

3.8. *Analyysin kulku*

Haastattelutilanne on täynnä informaatiota ja merkityksiä, joita litterointi ei voi koskaan täydellisesti tavoittaa. Lisäksi tutkijan havaintokyky on rajallinen, jolloin litteroitavasta aineistosta jää aina jotain huomaamatta. Tutkijan tulkinnat ja päätelmät vaikuttavat siihen, mitä tutkimuksen kannalta pidetään relevanttina. (Ruusu vuori 2010, 427–428.) Siksi litteroin jokaisen haastattelun sanataarkasti word-dokumenteiksi. Aineiston litteroinnissa ei ole huomioitu haastateltavien elekieltä tai haastatteluissa esiintyneitä taukoja. Analyysi keskittyy siis ainoastaan narratiiveihin. Tällä pyrin varmistamaan, että aineisto on rajattu mielekkäästi eikä mitään sanottua jää analyysistä pois. Litterointiin merkitsin järjestysnumeron lisäksi oppilaan sukupuolen (T=tyttö, P=poika). Vaikka aineiston perusteella ei voida tehdä johtopäätöksiä sukupuolen merkityksestä, voi sukupuolella olla merkitystä mahdollisten jatko-tutkimusten kannalta.

Aloitin analyysin lukemalla aineiston ensin muutamaan kertaan läpi, jotta se pääpiirteissään muodostui tutuksi kokonaisuudeksi. Varsinaisen analyysin aluksi pelkistin aineiston tutkimustehtävän kannalta relevanttiin muotoon ja karsin siitä tutkimukselle epäolennaisen informaation pois. Tämän jälkeen analysoin jokaisen haastattelun erikseen etsien niistä tutkimuksen kannalta olennaisia merkityksiä, jotka jaottelin vastaajien kertomusten perusteella negatiivisiin ja positiivisiin kokemuksiin, jotka saattoivat käsitellä niin peruskoulua kuin Silta-Nivaakin. Kaikilla vastaajilla ilmeni haastattelun aikana useita positiivisia ja negatiivisia kertomuksia liittyen haastattelun teemoihin. Eniten negatiivisia kertomuksia esiintyi yläkoulun opettajia käsittelevissä tarinoissa ja eniten positiivisia koskien Silta-Nivan ilmapiiriä ja toiminnallisia toimintatapoja.

Analyysin seuraavassa vaiheessa etsin positiivisista ja negatiivisista kertomuksista toistuvia ilmaisuja ja ajattelutapoja, joiden pohjalta aloitin aineiston luokittelun teemoihin, joita ovat esimerkiksi toiminnalliset työtavat, arviointi ja oppimisympäristö. Aineiston teemoittelussa aineistosta nostin esiin haastateltaville yhteisiä piirteitä. Tässä vaiheessa vastaajien kertomuksissa alkoi esiintyä myös minäkäsitystä kuvastavia tarinoita. Siten pyrin löytämään minäkäsityksen ja motivaation välisiä suhteita, joiden kautta pyrin tutkimaan miten vastaajien syyselitykset ovat yhteydessä heidän minäkäsitykseensä. Tutkittaessa käsityksiä kaikki ilmaukset eivät välttämättä ole samanarvoisia ja niitä tulee yrittää ymmärtää ottamalla huomioon asettamansa tutkimusongelma (Ahonen 1994, 34).

Teemat jaottelin kolmeen yläkategoriaan motivaation sijainnin perusteella: sisäiseen ja ulkoiseen sekä muihin tekijöihin, joissa motivaatio saattoi tulkinnasta riippuen sijoittua sisäiseen ja/tai ulkoiseen

motivaatioon. Näitä tekijöitä olivat: opettajat, oppilaan ohjaus ja tulevaisuus. Lisäksi pyrin tulkitsemaan vastaajien kertomuksien kautta millaisia attribuutioita informantit antavat motivoitumiselleen tai motivaation puutteelle. Attribuutioden sijainnin, kontrollin ja pysyvyyden kautta on mahdollisuus ymmärtää miten minäkäsitys vaikuttaa vastaajien kertomuksiin ja motivaatioon. Yläkategorioiden teemoista etsin kertomuksia, joilla oli yhteisiä elementtejä, kuten toiminnallisten tehtävien merkitys tiedonantajalle. Näistä yhteisistä elementeistä pyrin rakentamaan tyypikertomuksia.

Analyysin lopuksi muodostin kolme tyypillistä kertomusta Silta-Valmennuksen merkityksestä Silta-Nivan oppilaille. Tyypikertomukset olen nimennyt: (1) “Voimaantunut”, (2) “Lannistunut” ja (3) “Heränneet”. Siteerauksissa olen käyttänyt lyhenteitä (Voim., Lan., ja Her.), jotta lukija voi seurata analyysin kulkua ja arvioida tulkintojen luotettavuutta. Voimaantunut kuvaa tyttöä, jolle Silta-Nivalla on ollut suurin merkitys hänen motivaationsa ja minäkäsityksensä positiivisen kehityksen kannalta. Lannistunut merkitsee poikaa, jolle Silta-Valmennuksen merkitys on ollut vähäisin. Heränneet esittää viittä vastaajaa, jotka sijoittuvat Silta-Valmennuksen tarjoaman tuen merkityksen suhteen Voimaantuneen ja Lannistuneen väliin. Heränneet edustavat analyysin suurinta ryhmää ja heillä on paljon yhdistäviä tekijöitä tutkielman aiheen suhteen. Heränneiden perään olen merkinnyt T tai P merkitsemään sukupuolta (T=tyttö, P=poika), sekä numeron osoittamaan eri kertojien tarinoita. Heränneistäkin löytyi variaatioita, mutta jokaisen Heränneen käsitteleminen erikseen olisi paisuttanut pro gradu -tutkielmaa kohtuuttoman suureksi. Sen vuoksi keskityn Heränneitä yhdistäviin tekijöihin.

4 Tutkimuksen tulokset

Seuraavaksi esittelen tutkielman kategoriat ja teemat, jotka toimivat tulosten pohjana. Teemat on jaoteltu kolmeen kategoriaan: ulkoinen motivaatio, sisäinen motivaatio sekä muut tekijät, joihin kuuluvat: opettajat, oppilaanohjaus ja tulevaisuus, joiden merkitys saattoi olla tiedonantajille tulkinnasta riippuen sisäinen tai ulkoinen. Teemoista ja kategorioista laadin tyypikertomukset, jotka toimivat tulosten koontina

4.1. Ulkoisen motivaation tekijät

Aineistosta tulkitsin kolme ulkoista motivaation lähdettä: arviointi ja arvosanat, palaute sekä raha. Ulkoiset motivaation tekijät tyydyttävät alemman tason tarpeita, kuten yhteenkuuluvuuden tunnetta. Ulkoiset palkkiot toimivat usein vain hetkellisesti, sillä motivaatio tukahtuu, kun päämäärä on saavutettu. Arvioinnilla ja arvosanoilla oli merkitystä jatko-opintojen vuoksi. Oppimista tärkeämpää oli saada itseään tyydyttävä arvosana, joka mahdollistaa jatko-opintopaikan. Kahdelle vastaajista raha toimi kannustimena koulunkäynnissä. Palautteen merkitys oli ulkoisista motivaation tekijöistä aineiston suurin. Positiivinen palaute motivoi osaa oppilaista opiskelemaan ja pyrki murtamaan haitallisia syyselityksiä.

4.1.1. Arviointi ja arvosanat

Arvioinnin merkitys näkyi Heränneillä ja Lannistuneelle arvosanojen tavoiteltavuudessa. Heistä kukaan ei verrannut oppimistaan arvosanoihin. Arvosanoilla oli merkitystä heille ainoastaan jatko-opintojen vuoksi. Siten ne myös toimivat ulkoisena motivaation lähteenä. Monesta tiedonantajasta tuntui, että on “pakko” päästä jonnekin kouluun, ja arvosanat toimivat tavoitteen mittarina.

Haast.: Mikä merkitys niillä arvosanoilla on?

Her.P1: Ei niillä periaatteessa oo mitään väliä. Kunhan vaan pääsee johonkin opiskelee. Tai niin ku sinne minne haluaa.

Her.P2: No on se nyt jonkun verran motivoinut, että pitää nostaa arvosanoja, että pääsee johonkin kouluun, koska pakkohan se on päästä johonkin kouluun.

Lan.: Että mä pääsisin johonkin jatko-opiskelupaikkaan.

Voimaantuneelle arvosanoja tärkeämpää oli opettajien antama positiivinen palaute. Voimaantuneen voidaan nähdä olevan tilanteessa, jossa opettajan huomio on tärkeää minäkäsityksen positiiviselle kehitykselle, ja hän kiinnittää arvosanoja enemmän huomiota aikuisen antamalle palautteelle ja vahvistukselle kehittymisestään. Tärkeää hänelle on haitallisten attribuutioiden vaihtuminen oppimista tukeviin syyselityksiin.

Voim.: Emmä niin niihin arvosanoihin kiinnitä huomiota. Kyl, jos mä saan vaikka jostain kokeesta, et en pääse läpitte, nii emmä kiinnitä siihen huomiota, ku mulle ei sanota sitä silleen suoraan. Sanotaan vaan, että tällä kertaa meni tälle, mut tosi hyvin yritit, että sit tulee hyvä olo siitä, et ne huomaa sen yrittämisen.

Peruskoulussa käytetty arviointi on usein kovaa, ja oppilaat kilpailevat niiden kautta jatko-opiskelupaikoista. Epäonnistumiset kokeissa eivät ainoastaan osoita oppilaan osaamattomuutta, vaan myös samalla heikentävät mahdollisuuksia jatkossa kilpailussa opiskelupaikoista. Tästä syystä luultavasti useimmilla tiedonantajille arvosanat toimivat ikään kuin pääsylippuina kouluihin eivätkä osaamisen mittareina. Useimpien vastaajien voidaan siis tulkita opiskelevan koetta varten, jonka jälkeen tiedot ja taidot voidaan unohtaa.

4.1.2. Palaute

Palautteesta keskusteleminen oli yksi temahaastattelun vaikeimmista aiheista. Palaute oli kertomusten perusteella ollut monesti alakoulussa melko hyvää, mutta yläkoulussa suurimmaksi osaksi negatiivista. Usean oppilaan oli vaikea muistaa millaista palautetta he olivat saaneet ja sen vuoksi myös kertomukset palautetilanteista olivat melko lyhyitä. Siitä voidaan tulkita, että palautetilanteet ovat olleet usein epämiellyttäviä vastaajille, jolloin minäkäsitystä suojellakseen tiedonantajat ovat saattaneet tietoisesti tai tiedostamatta pyrkiä unohtamaan ikävät palautekokemukset koulussa.

Heränneet suhtautuivat palautteeseen kaksijakoisesti. Osalle palautteella oli merkitystä heidän motivaatioonsa.

Her.T1: No on se sillei iso merkitys. Jos mä saan huonoa palautetta, niin ei mua sitten kiinnosta käydä.

Toisille palautteella ei ollut juuri merkitystä. Jos oppilas saa jatkuvasti huonoa palautetta, on suuri mahdollisuus, että oppilas menettää kiinnostuksensa palautteeseen kokonaan.

Her.P1: No emmä oikeen ikinä edes... Tai no emmä oo ikinä oikeen edes välittänyt mistään palautteesta.

Rakentavan palautteen merkitys on oppilaiden motivaation kannalta merkittävä. Nivassa saadaan Heränneiden ja Voimaantuneen kertomuksissa enemmän ja positiivisempaa palautetta kuin aikaisemmissa kouluissa. Nivassa myös puututaan vastaajien tarinoissa aikaisempaa tehokkaammin tilanteisiin, joissa koulu alkaa mennä huonosti. Lisäksi palaute painottuu yrittämiseen sekä tekemiseen ja keskittyy siten osoittamaan syyselitysten kontrolloitavuutta.

Her.T1: Eroaa. Täällä saa enemmän palautetta, ja jos alkaa mennä huonosti niin noi heti niinku puuttuu siihen. Niin.

Voim.: No siis, jos mä... Vaikka täällä menee jokin pieleen niin, tai koe menee huonosti tai muuta, nii noi ei tuu ikinä sanoo mulle, että "tää meni tosi huonosti", vaan ne on tullut siihen ja sitten sanoo, että "sulla jäi tänne niinku aika, että sulla meni tää, että tosi hienoo, että arvailit paljon ja yritit joka kohtaan" ja tällaista. Ei ne oo ikinä tullut sanomaan, että menee huonosti. Vaan ne keskitty ainoastaan niihin hyviin asioihin.

Voim.: No siis ennen mä kuvittelin, et mä oon tosi huono ihminen, että sille on kaikelle syynsä, että ainoastaan mua kiusataan ja, että ainoastaan... Että mä oon tosi huono ihminen ja mä en ikinä pärjää missään. Kun mut saatiin uskon se, ku mua kiusattiin siitä niin paljon, mut täällä ei oo tullut sitä huonoo palautetta yhtään. Täällä tulee vain niitä hyviä puolia esille. Kyllä ne sanoo, jos jossain menee huonosti, mutta ne esittää sen sillee kivasti.

Lannistunut koki saaneensa paljon huonoa palautetta opettajilta. Hänen oli selkeästi vaikea eritellä tarkemmin millaisesta palautteesta on ollut kyse. Monesti itsetunnoltaan heikot oppilaat eivät kykene muistamaan kovin paljoa saadusta palautteesta. Tämä voi johtua siitä, että kriittinen palaute heikentää yksilön itsetuntoa. Lannistunut on saattanut tulkita palautteen koskevan hänen persoonaansa, jolloin hän kokee epäonnistumisten tai huonon käytöksensä johtuvan hänen sisäisistä tekijöistä. Voi olla, että palautetilanteet, ja myös muut koulukokemukset, ovat olleet Lannistuneelle niin vaikeita, että hän ei kykene niistä kovin kattavasti kertomaan. Nivan palautteessa käsitellään tuntiaktiivisuutta ja koulutöiden tekemistä. Siten palautteella pyritään huomioimaan kontrolloitavat syyselitykset.

Haast.: Okei. Millaista palautetta sä sait niiltä (aikaisemmilta opettajilta)?

Lan.: Aika huonoa.

Haast.: Millaista se palaute oli tai mistä siinä puhuttiin?

Lan.: Hmm... Emmä muista.

Haast.: Millaista palautetta sä oot saanut täällä?

Lan.: Välillä ihan hyvää ja välillä huonoa.

Haast.: Mihin silloin on keskitytty?

Lan.: Tehtävien tekemiseen.

Palautteen vaikutusta voidaan pitää ulkoisista motivaation lähteistä merkittävimpinä. Oikea-aikainen ja rakentava palaute voi muokata oppilaan käsitystä itsestä positiivisempaan suuntaan, purkaa oppimisen esteitä ja motivoida oppilasta koulutyöskentelyssä. Palautteen lisääntyminen Silta-Nivassa oli tuottanut positiivisia merkityksiä vastaajien minäkäsitykselle ja motivaatiolle. Palautteen määrään ja myös sen laatuun on voinut vaikuttaa pienemmän ryhmän ja useamman opettajan yhteistyö, jolloin jokaiselle oppilaalle löytyy aikaa kehittäville keskusteluille.

4.1.3. Raha motivoijana

Lannistuneen ja yhden heränneen motivoijana toimi raha. Huoltaja pyrkii motivoimaan huollettavan koulunkäyntiä antamalla rahaa koulunkäynnin perusteella. Rahalla on saatu yhden vastaajan kertomusten mukaan positiivisiakin tuloksia, vaikkakin rahaa kannusteena voidaan yleisesti pitää kontrollin välineenä, jolloin oppilas saadaan käymään koulua ulkoisen motivaation vuoksi. Herännyt on kuitenkin rahan myötä käynyt koulua aktiivisemmin, ja sen myötä saanut myös parempia tuloksia opinnoissaan.

Her.T1: Mmm...No, jos mä käyn joka päivä koulussa, mä saan iskäältä rahaa perjantaina, mutta niin no nyt kun mulla on mennyt hyvin niin sekin on kannustanut sillei käymään koulussa, että jos mä käyn niin sit mulla menee hyvin.

Lannistuneen vastauksesta voidaan tulkita, ettei tiedonantaja ole motivoitunut käymään koulua oppimisen vuoksi. Koulussa oppiminen ei ole hänelle tärkeää, vaan hän on motivoitunut välillisesti käymään koulua, sillä hän saa siitä rahaa.

Haast.: Mmm. Mikä saa sut tulemaan kouluun?

Lan.: Raha.

Haast.: Onko koulussa mitään minkä vuoksi voisit tulla ilman rahaa?

Lan.: Eipä oikeestaan.

Raha tulee esiin myös Lannistuneen tulevaisuuden toiveissa. Lottovoiton myötä hänen ei tarvitsisi mennä töihin. Koulun lisäksi työ tuntuu vastaajan tarinoissa pakolliselta pahalta, jota elämässä täytyy sietää. Raha vapauttaisi Lannistuneen työltä.

Haast.: No onks sulla jotain unelmia?

Lan.: Voittaa lotossa.

Haast.: Okei. Miksi?

Lan.: Se tois rahaa. Ei tarttis käydä töissä.

Oppilaiden kannustamista koulunkäyntiin rahalla voidaan pitää kaksijakoisena. Rahan ei katsota sytyttävän motivaatiota vaan toimivan pikemminkin kontrollin välineenä. Rahan kautta on kuitenkin myös saatu vastaaja käymään aktiivisemmin koulua, mikä on puolestaan tuottanut aikaisempaa parempia tuloksia opinnoissa ja koulunkäynnissä.

4.2. Sisäisen motivaation tekijät

Sisäiseen motivaatioon liittyy itsensä toteuttaminen ja kehittäminen. Aineistosta löysin kaksi sisäiseen motivaatioon vaikuttanutta teemaa: toiminnalliset työtavat ja oppimisympäristö. Nämä tekijät merkitsivät positiivisesti oppilaiden sisäisen motivaation kehittymiselle. Toiminnalliset työtavat herättivät vastaajissa kiinnostusta opetettavaa aihetta kohtaan ja Nivan oppimisympäristön voidaan tulkita toimivan informanttien kohdalla paikkana, jossa he voivat olla sellaisia kuin ovat, ja jossa heillä on mahdollisuus toimia aikaisempaa omaehtoisemmin.

4.2.1. Toiminnalliset työtavat

Silta-Nivassa tehdään toiminnallisia tehtäviä, jolloin vastaajien mielestä ei tarvitse istua vain hiljaa paikallaan. Silta-Nivassa ei juurikaan käytetä kirjoja. Kirjojen sijaan oppilaat tekevät muistiinpanoja ja saavat tarvittaessa monisteita, jotka säilötään oppilaiden henkilökohtaisiin kansioihin. Voimaantu-

nutta ja Heränneitä yhdistää Nivan toiminnallisten työtapojen positiivinen vaikutus opiskelumotivaatioon. He tulevat aikaisempaa mieluummin kouluun ja ovat opetettavasta aiheesta kiinnostuneempia. Heränneet kokevat juurikin kiinnostuksen ja motivaation puutteen olleen oppimisen esteenä. Kun oppimiseen tarjotaan heille sopivampia työskentelytapoja, samalla ulkoisille attribuutioille ei ole enää tarvetta.

Her.T2: No on just kaikkia tommosia, että jaksaa niinku... Tai niinku just ku, jos on joku niinku sellanen aihe mistä ei tykkää, niin just ku sitä ei ikinä sitten jaksaa lukee vaan ja tehä niitä tehtäviä kirjoista, niin sit just täällä sellaset aineetkin saattaa vähän enemmän kiinnostaa, kun tehään niin erilailla.

Voim.: Täällä se on paljon helpompaa, kun opiskellaan silleen niinku yksilöittäin, että kaikille opetetaan sillei miten ne ite oppii.

Voim.: No siis ennen mulla oli niin paha masennus siellä vanhassa koulussa, nii emmä päässy edes aamulla sängystä ylös, mutta kun mä tiedän vaikka, että tänään tehdään jotain kivaa. Tänään mä pääsen ite laitaan ruokaa tai tänään tehää jotain mistä mä tykkään nii... Tai, että tänään on taas se kiva opettaja paikalla niin jaksaa herätä aamulla sen takia.

Lannistunut ei kokenut hyötyneensä Silta-Nivan työtavoista. Lannistunut on mahdollisesti vältellyt jo monia vuosia koulutehtäviä syistä, joita hän teemahaastattelussa ei tarkemmin tuonut esille. Lisäksi hänellä on huonoja muistoja kokeista, joista on tullut heikkoja arvosanoja. Tehtävien välttelyllä voi olla siten yhteys epäonnistumisiin, jolloin tehtäviä välttelemällä Lannistuneen ei tarvitse koetella omia taitojaan. Kokemus tehtävien ja kokeiden vaikeudesta voi johtua siitä, että Lannistunut uskoo epäonnistumisten koulussa johtuvan sisäisistä tekijöistä, jolloin hän ei usko kykenevänsä onnistumaan koulutehtävissä. Samalla voi olla, että hän kokee sisäisten syiden olevan myös pysyviä ja siten hänen kontrollinsa ulottumattomissa.

Haast.: Onko näistä Nivan opetusmenetelmistä ollut sulle hyötyä?

Lan.: Eipä hirveesti.

Haast.: Miks ne ei toimi?

Lan.: Liikaa tehtäviä välillä.

Haast.: Muistatko sä mitään tilanteita koulusta, joissa on ollut tosi vaikeeta?

Lan.: Kokeet.

Voimaantunut on vastaajista selkeästi eniten hyötynyt toiminnallisista ja yksilöllisistä työtavoista. Taustalla voi vaikuttaa lukihäiriö, joka aikaisemmin oli hänen kertomustensa mukaan vaikuttanut suuresti hänen opiskelumotivaatioonsa edellisen koulun kirjapainotteisen opiskelun vuoksi. Siirtyminen toiminnallisempaan työskentelyyn on vahvistanut Voimaantuneen itsetuntoa ja muuttanut minäkäsitystä positiivisemmaksi. Voimaantuneen mukaan Silta-Nivassa tiedostetaan oppilaiden yksilöllisyys ja siten opetusta pyritään tehostamaan suunnittelemalla oppilaille heitä itseään tukevia opetusmenetelmiä. Siten opetuksessa ei uskota oppilaiden kouluvaikeuksien johtuvan sisäisistä tekijöistä, vaan ennemminkin ulkoisista. Muuttamalla työtapoja voidaan vaikuttaa samalla oppilaiden käsityksiin syyselitysten pysyvyydestä ja kontrolloitavuudesta.

Voim.: No esimerkiksi, jos opetetaan vaikka biologiaa ja sitten opetetaan kaloista, niin mekin käytiin onkimassa kalat. No saatiin vaan yks kala, mut sitä käytiin hakemassa kaupasta kaloja. Ite perattiin ne ja ei vaan selitetä kirjasta, et täs on kidukset ja täs on maksa, vaan katottiin ne ihan oikeesti.

Voim.: No ne huomaa heti, jos jollakulla on joku huonosti ja sitten ne koittaa saada sen asian hoidettua puhumalla ja sitten koittaa keksii kauheesti vaihtoehtosta, et jos ei vaikka kiinnosta joku monisteen teko, niin sitten ne keksii vaihtoehtosta tekemistä.

Voim.: Joo siis ennen mä uskoin, että mä en niinku vain pysty oppimaan, että mä en vain pärjää, mutta kyllä mä nyt oon huomannut, et kyllä mä opin, ku mulle opettaa erilailla.

Toiminnallisten työtapojen lisääminen oli merkinnyt useimmille oppilaille lisää opiskelumotivaatiota. Mikäli peruskoulu kykenisi järjestämään jokaiselle oppilaalle hänen persoonallisia taipumuksia tukevia oppimismalleja, käsityksemme erityisen tuen tarpeesta saattaisi muuttua merkittävästi.

4.2.2. Oppimisympäristö

Oppimisympäristö jaetaan fyysiseen, sosiaaliseen ja psyykkiseen ympäristöön, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kertomuksissa käsiteltiin paljon Silta-Nivan sosiaalista ja psyykkistä oppimisympäristöä. Fyysistä ympäristöä käsittelevät narratiivit keskittyivät koulun kokoon, joka puolestaan näyttäisi vaikuttavan sosiaaliseen ja psyykkiseen oppimisympäristöön. Pienempi koulu ja ryhmä mahdollistivat Silta-Nivan henkilökunnalta aktiivisempaa osallistumista vastaajien opiskeluun.

Her.T1: Tää on rennompi ja sitten ku meillä on pienempi ryhmä niin noi opettajat ohjaa sillai paremmin.

Voim.: Juu. Koska vain voi mennä juttelemaan jonkun kans.

Silta-Nivan sosiaalinen ja psyykkinen oppimisympäristö herätti tiedonantajissa positiivisia kokemuksia. Vastaajien kertomuksissa Silta-Nivassa ei ollut kiusaamista tai syrjintää. Nivan psyykkinen oppimisympäristö oli vastaajien tarinoissa rento ja kiireetön. Pienellä ryhmällä oli vastaajien kertomuksissa vaikutusta oppimisympäristön rentoon ja kiireettömään psyykkiseen tilaan. Näillä tekijöillä oli myönteinen merkitys myös tiedonantajien motivaatioon ja kouluviihtyvyydelle. Oppimisympäristö tuki oppilaiden mahdollisuutta olla oma itsensä. Aiemmissa kouluissa oli ollut kiukkuista ja kiireistä, joka voi johtua siitä, että informantit eivät olleet sopeutuneet koulun ja opettajien tahtiin, jossa työskennellään hiljaa itsekseen. Rentous näkyy vastaajien kertomuksissa mahdollisuutena puhua tunnin aikana. Kun koulutyöstä on muodostunut kovin ahdistavaa voi olla, että keskustelulla on suuri merkitys oppilaan rentoutumiseen. Rentouduttuaan hän aloittaa työskentelynsä todennäköisemmin.

Her.T1: No, koska meillä ei oo niin ku silleen niin ku lukujärjestyksen mukaan niin ku matikkaa äikkää ja biologiaa vaan siis meillä on niin ku kaikkee rennompaa ja tutustumisia (vierailuja erilaisilla työpajoilla) ja jotain sellaista. En mä oikein osaa selittää, mut rennompaa.

Voim.: Varmaan just se, et täällä on niin rentoa, että ei oo kiukkusta ja kiireistä.

Voim.: No sillei, että jos on sillai, ettei pysty keskittymään, jos on kauheen hiljaista. Eiku siis kauheen melusta, niin mut mulla se on semmosta, että mä en pysty keskittyy, jos on täysin hiljaista, niin sitte ku tuolla kokoajan kaikki puhuu jotai nii, sit mun on helpompi keskittyä siihen mitä mä ite teen ja sitte tuol on mun mielestä tosi hienoo, et kaikki uskaltaa kysyä, jos on jotain kysyttävää.

Nivan sosiaalisessa ympäristössä ihmiset tulivat toimeen keskenään vastaajien kertomuksissa. Oppilaiden voidaan tulkita kokeneen enemmän samaistumista muihin Niva-oppilaisiin kuin aikaisempiin luokkatovereihin edellisissä kouluissa. Tähän osaltaan vaikuttanee asema erityisoppilaana ja kokemukset kouluvaikeuksista. Näin ollen voidaan nähdä, että tiedonantajat kokivat oppimisympäristön turvalliseksi esiintyä sellaisina kuin ovat ilman, että siihen liittyisi negatiivisia tunteita, kuten häpeää tai vihaa.

Voim.: No täällä musta tuntuu, et ne voikin ymmärtää, ku täällä harvemmin on niinku sellasia tavallisia ihmisiä, jotka niinku toisaaltaan ei oo kokenut niinku mitään pahaa elämässä ja joilla on mennyt kaikki niinku jossain...Kaikki niinku tosi hyvin mennyt, nii täällä on kaikilla ollut jotain ongelmia joskus, nii sitten joku pystyy samaistuu toisiinsa.

Her.P1: No, et täällä ei oo mitään semmosta jotain hirveen niinku sotia kenenkään välillä vissiin ja kaikki on suht kavereita ja silleen. Se on ihan jees sillee.

Oppimisympäristön tärkeimpiä kriteereitä on turvallisuus. Välillä Nivassa on tiedonantajien kertomuksissa kova meteli. Melua ei koettu kuitenkaan vastaajien kertomuksissa turvattomana tekijänä. Nivan oppimisympäristö on voinut määrittyä tiedonantajien mielessä rennoksi senkin vuoksi, että oppilailta siedetään aikaisempaa enemmän puhetta, jolloin koulunkäynnin ahdistavuus on voinut lieventyä. Tässäkin mielessä voidaan katsoa, että Silta-Nivan oppimisympäristö poistaa oppilailta oppimisen esteitä ehkäisemällä ulkoisia syyselityksiä, joita oppilaat ovat tottuneet antamaan kouluvaikeuksilleen.

Her.T2: Hyvä kai. Ainakin mun mielestä. On täällä tietenkin kauhea meteli, mutta kyllä siellä sillee pystyy aina opiskeleenkin.

Her.T2: Niin ja siis mullakin on ollut just sekin aina, että kun mä oon vihannut just sitä koulussa aina, että kun luetaan vaan kirjoja ja pitää vaan tehdä tehtäviä, ja niin sit just ku täällä tehään niin paljon erilailla, niin sitten tää on paljon kivempaa.

Haastatteluissa ilmeni tarinoita, joissa yläasteella oppilaiden ja opettajien suhde oli epätasainen eikä opettajilla ollut oppilaille tarpeeksi aikaa. Tällä voi olla suuri merkitys oppilaalle, jolla on vaikeuksia koulussa. Jos oppimisen lisäksi oppilaalla on vielä muita vaikeuksia koulussa ja oppilas kokee, että opettajalla ei ole tarpeeksi aikaa hänen ongelmilleen, laskee oppilaan opiskelumotivaatio melko varmasti. Samalla ulkoiset attribuutiot saavat vahvistusta.

Her.T2: No kai siellä on niin paljon oppilaita, ettei ne oikein ehdi sillei niinku auttaa sitä yhtä vaan pitää niinku auttaa niitä kaikkia.

Voim.: No siis se... Musta tuntui, että tuolla vanhassa koulussa ei yritetty puuttua siihen (kiusaamiseen). Se oli niin iso koulu ja niillä oli niin paljon muutakin siellä.

Voidaan myös tulkita, että pienempi ryhmä mahdollistaa isoa ryhmää paremmin oppilaiden välisen keskustelun, sillä pienemmässä ryhmässä melutaso ei nouse välttämättä häiritsevälle tasolle. Samalla opettajan on helpompi puuttua oppilaiden toimintaan. Vaikka luokassa saattoi parhaimmillaan olla kaksikymmentä oppilasta, kun Silta-Lisän oppilaat olivat myös samassa tilassa, oli opettajia paikalla aina vähintään kaksi. Lisäksi paikalla oli useasti työ- tai henkilövalmentaja. Näin luokan sosiaalinen ja psyykkinen ympäristö pyrittiin pitämään turvallisena.

4.3. Muut tekijät

Muilla tekijöillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa tekijöitä, joilla on ollut merkitystä Niva-Oppilaiden motivaatiolle, mutta nämä tekijät voidaan jakaa sekä ulkoiseen että sisäiseen motivaatioon yksilökohtaisesti ja tulkinnasta riippuen. Muut tekijät ovat: opettajat, oppilaanohjaus ja tulevaisuus. Opettajien merkitys motivaation sijaintiin oli välillinen persoonallisuuden, kannustuksen sekä tukemisen ja opetusmenetelmien kautta. Opettajien persoonallisuus, kannustus ja tuki motivoivat oppilaita ulkoisesti. Opettajien käyttämällä opetusmenetelmillä puolestaan saatettiin vaikuttaa oppilaiden sisäiseen motivaatioon opiskelussa. Oppilaanohjauksen voi tulkita toimivan ulkoisen motivaation lähteenä, mikäli oppilas ohjauksen kautta saa apua tulevaisuuden suunnitelmiinsa ja pyrkii sen jälkeen opiskelemaan tavoitteellisemmin. Oppilaanohjaus saattaa herättää myös sisäistä motivaatiota, mikäli oppilas sitä kautta ymmärtää itseään paremmin ja löytää häntä itseään kiinnostavia haasteita, joissa kehittyä. Tällaisia kertomuksia ei aineistossa kuitenkaan esiintynyt.

Haastatteluissa pyrittiin myös selvittämään millaisia tulevaisuuteen liittyviä toiveita ja pelkoja oppilailta oli. Useimpien oli vaikea nähdä kovinkaan selkeästi vuotta eteenpäin, mutta kahdelle oli muodostunut toiveet jo työelämään ja perheeseen asti. Joillakin oppilailta ei tuntunut olevan tavoitteita tulevaisuuden varalle. Nurmen (1991) mukaan juuri tavoitteet, joita varten yksilö tarvitsee suunnitelmia ja strategioita saavuttaakseen ne, johdattelevat ihmisen elämää eteenpäin (Nurmi & Salmela-Aro 2005, 22). Näin ollen tavoitteiden voidaan nähdä toimivan sisäisen ja/tai ulkoisen motivaation lähteenä.

4.3.1. Opettajat

Edellisten koulujen opettajat esiintyivät kertomuksissa varsin negatiivisesti. Haastateltavat kokivat useimmat opettajat ärsyttäviksi. Vastaajien kertomuksissa opettajat valittivat turhista asioista ja huu-sivat. Opettajat koettiin usein kertomuksissa vastustajina, jotka pyrkivät tekemään vastaajien elämästä hankalaa. Negatiiviset muistot voivat olla usein päällimmäisinä ja vastaajilla on voinut olla myös opettajia, joita he ovat kunnioittaneet ja arvostaneet, mutta vastaajien kertomuksissa he eivät esiintyneet. Siten vastaajien hahmottamaa opettajakuvaa voidaan pitää enemmänkin vastaajien kokemusten yleistyksenä, kuin totuudellisenä kuvauksena yläkoulun opettajista.

Opettajien ei katsottu ymmärtävän oppilaita vaan toteuttavan omaa opetustaan välittämättä oppilaiden toiveista. Suurissa luokissa opettajajohtoinen luennointi onkin monesti yleinen metodi, joka vaikuttaa

siihen millaisena oppilaat opettajan näkevät. Opettajat voivat toimia myös oppilaiden käyttäminä ulkoisina syyselityksinä, jolloin vaikeudet koulussa pyritään selittämään oppilaasta riippumattomilla tekijöillä, kuten huonolla opetuksella.

Haast.: Mitä siitä peruskoulusta muistat parhaiten?

Her.P2: Vittumaiset opettajat.

Haast.: Millä lailla ne oli vittumaisia?

Her.P2: No siellä ei juurikaan tehä mitään muuta kuin kirjoitetaan ja sit jos ehdotti jotain niin melkein aina ne keksi jotain muuta ja sitten ne valittaa ehkä vähän liian turhista ja pienistä asioista.

Her.P2: No se motivoi, jos ei oo kovin tiukka opettaja ja se osaa vähän heittäytyä mukaan.

Lannistunut ei kyennyt nimeämään yhtään hyvää piirrettä opettajassa. Opettajat ja koulu esiintyvät hänen tarinoissaan erityisen negatiivisessa valossa. Hänen mielestään kaikki opettajat olivat ärsyttäviä, vaikkakin hän ei oikein kyennyt tarkentamaan mikä opettajissa oli ärsyttävää. Lannistuneella ei ilmeisesti ole ollut moneen vuoteen hyvää suhdetta opettajan kanssa. Opettaja saattaa edustaa Lannistuneelle pelkästään koulussa toimivaa tuomaria, joka palautteella ja arvioinnilla osoittaa hänen heikkoutensa. Lannistuneen kouluvastaisuus saattaa ulottua kaikkiin ja kaikkeen, joilla on kytköksiä kouluun.

Haast.: Millaisia piirteitä on innostavassa opettajassa?

Lan.: Emmää tiiä. Emmä innostu koulusta ikinä.

Haast.: Joo. Onko koulussa mitään mikä siellä kiinnostaisi?

Lan.: Emmää tiedä. Ei. Ei kiinnosta mikään.

Opettajat ovat myös voineet pyrkiä vaikuttamaan aikaisemmissa kouluissa oppilaiden attribuutioon ja painottaneet oppilaiden työskentelyn merkitystä. Vaikka työskentelyyn yllyttäminen saattaa aiheuttaa negatiivisia tunteita, tukee se teoriassa oppilaan motivaatiota ja minäkäsitystä painottamalla kontrolloitavia syyselityksiä.

Her.P3: No kai ne on silleen vähän että, ne sanoo et antaa tehtävät ja sitten jossei niitä itse tee nii sit ne ei niinku paapo siinä, et "tee, tee", vaan ne antaa olla. Kyllä nekin sanoo, et "tee", mutta peruskoulussa ne on niinku kokoajan, et "tee, tee, tee!". Kyllä ne niinku antaa sitä vastuuta vähän enemmän meillekin.

Opettajilta kaivattiin kertomuksissa innostuneisuutta, heittäytymistä ja rentoutta. Opettajalla oli suuri merkitys haastateltavien motivaatioon. Innostunut ja heittäytyvä opettaja saa oppilaatkin innostumaan ja motivoitumaan oppitunneilla. Edellisissä kouluissa vastaajat olivat monesti kohdanneet opettajia, jotka huusivat ja/tai eivät olleet kiinnostuneita opettamisesta. Suuressa luokassa opettajat monesti joutuvat huutamaan saadakseen äänensä kuuluviin. Oppilaat voivat kokea myöskin kriittisen palautteen huutamisena tai raivoamisena, vaikka kyse olisikin opettajan huolesta oppilasta kohtaan. Se mitä tiedonantajat kokevat opettajan kiinnostuksen puutteena, voi olla myöskin opettajan turhautuneisuutta epämotivoituneen oppilasryhmän vuoksi.

Her.T2: No just se, että ne ei... Just yläasteella on sitä, että välillä ne opettajat vaan huutaa taikka sitten se, että niitä ei kiinnosta ollenkaan niinku opettaminen, niin sitten se on mun mielestä ollut tyhmä juttu kun ei... Kun jossei opettajaa kiinnosta opettaa niin sitten... Mutta sitten ne kivat on ollu sellasia, että niitä kiinnostaakin se opettaminen siellä tunneilla ja sitten niin.

Her.T3: No, et se on rento, eikä oo semmonen, et se huutaa koko ajan.

Haast.: Miten se (opettajien huutaminen) on vaikuttanut sun koulumotivaatioon?

Her.T3: No aika paljon.

Silta-Nivassa keskitytään Voimaantuneen kertomuksen tulkinnan perusteella myös oppilaan haitallisten attribuutioiden muuttamiseen. Silta-Nivan opettajat ovat myös paneutuneet tarkasti oppilaiden taustaan ja tiedostavat siten oppilaiden tarpeet hyvin. Lisäksi opettajilla on Silta-Nivassa enemmän aikaa oppilaille henkilökohtaisesti.

Voim.: No siis, jos mä... Vaikka täällä menee jokin pieleen niin, tai koe menee huonosti tai muuta, nii noi ei oo ikinä sanoo mulle, että tää meni tosi huonosti, vaan ne on tullut siihen ja sitten sanoo, että "sulla jäi tänne niinku aika, että sulla meni tää, että tosi hienoo, että arvailit paljon ja yritit joka kohtaan" ja tällaista. Ei ne oo ikinä tullut sanomaan, että menee huonosti. Vaan ne keskitty ainoastaan niihin hyviin asioihin.

Her.T1: Tää on rennompi ja sitten ku meillä on pienempi ryhmä niin noi opettajat ohjaa sillai paremmin.

Voimaantunut koki Silta-Nivan opettajien ja muun henkilökunnan vaikuttaneen hänen opiskelumotivaatioonsa ja minäkäsitykseensä erityisen positiivisesti. Hän kokee, että opettajat tekevät oppimisympäristöstä turvallisen ja hän voi luottaa Silta-Nivan opettajiin. Opettajat ovat ottaneet huomioon hänen tarpeensa ja pyrkineet kehittämään häntä palvelevia oppimistehtäviä.

Voim.: No siis syy on niinku oikeestaan nää ihmiset, jotka täällä on. Että jos täällä olis ollut samanlaisia opettajia, ku mun vanhassa koulussa tai ei oltais puuttu siihen, että jos täällä jotakuta oltais kiusattu tai ei oltais annettu niitä vaihtoehtoja, jos ei joku homma kiinnosta niin, en mä sitten täällä kävis.

Kuten jo mainittu tutkielma ei käsittele vastaajien koulun ulkopuolista elämää, mutta vastaajien kertomusten perusteella Silta-Nivan pysyvällä henkilökunnalla on ollut merkitystä heidän koulunkäyntiinsä. Tämä tulee esiin siinä, että vastaajien tarinoissa Silta-Nivan henkilökunta on kiinnostunut siitä miten vastaajilla henkilökohtaisesti menee. Siten myös oppilaiden elämäntilanteet ovat paremmin heidän tiedossaan. Kouluvaikeuksien keskellä turvallisen aikuisen läsnäolo voi olla juuri se tekijä, joka saa oppilaan jatkamaan koulunkäyntiä vaikeissakin tilanteissa.

4.3.2. Oppilaanohjaus

Kertomuksissa koettiin, että Nivan aikana oppilaat olivat saaneet aikaisempaa enemmän ohjausta ja tukea. Silta-Nivassa aikuisia on oppilaita kohden enemmän kuin monessa peruskoulussa. Silta-Nivan oppilaat voivat keskustella lähes joka päivä opettajien lisäksi yksilö- ja työvalmentajan kanssa.

Her.T1: No, jos on jotain ongelmia, niin voi kysyä yksilövalmentajalta tai joltain apua ja sit noi ohjaa kaikissa valinnoissa...

Haastateltavat kertoivatkin, että aikaisemmissa kouluissa ei ollut tarpeeksi ohjausta, koska oppilaita oli henkilökuntaan nähden liikaa. Kun oppilaan minäkäsitys on epäselvä, voi oppilaan ohjauksen puute entisestään sumentaa yksilön tulevaisuuden näkymää, jolloin minäkäsitys saattaa heikentyä entisestään.

Her.T2: Ei siellä ollut. Just ku oli niin iso luokka aina, ja sitku oli oton tunti tyyliin kerran viikossa ja sekään ei sitten ollut aina, niin sitten just ei sitä vaan oikein ollut, ja sit just ku oli niil tunnil niin paljon muitakin ja sitten ei ehtinyt ikinä kaikkia oikein neuvoon ja sitku niin iso koulu, niin ei sitten oikein ikinä meinannut saada edes aikaa sinne opolle.

Osassa vastaajien kertomuksissa esiintyi epätietoisuutta jatko-opintojen suhteen. Epätietoisuudessa voi olla kyse oppilaan itsetuntemuksen puutteesta. Oppilas on saanut mahdollisesti liian vähän ohjausta häntä mietityttävissä asioissa, jolloin hänelle on jäänyt epäselvä kuva tulevaisuudestaan. Silta-

Valmennus on pyrkinyt tällöin kartoittamaan yksilön mielenkiinnon kohteita ja mahdollisia tulevaisuuden suunnitelmia.

Her.T2: Emmä tiedä, kun en mä oo tiennyt ollenkaan mitä haluun tehdä ku aina kun on ollut noi hakujututkin niin emmää ikinä tiää mitä mä haluun tehdä tai mitään. Tai mä meen ilmeisesti oppisopimuksella niinku kokiks vissiin, nii no sitä nyt haluun ainakin silleen tehdä, mut en mä nyt muuten tiää, mut ei sekään oo sellanen niinku ihan ekana, että menisi, mutta kuitenkin kiinnostaa, mut emmää oo oikein ikinä vielä keksinyt sitä mitä mä oikeesti haluaisin tehdä.

Vielä jatko-opintojen suhteen epävarmat vastaajat kokivat Nivan selkeyttäneet heidän jatko-opinto-suunnitelmia. Keskustelemisen aikuisen kanssa elämää koskevista päätöksistä on oppilaan kannalta tärkeää. Tulevaisuuden hahmottamista voidaan pitää yksilön motivaation kannalta merkittävänä tekijänä.

Her.T2: No vähäsen joo kyllä. Silleen just edes vähäsen saanut mietittyä sitä mitä mä nyt sitten teen tän jälkeen, et tuli se kokkijuttu, niin sillai pikkasen, kun enne mä en tiennyt niinku ollenkaan mitä mä teen, mut just ku yksilövalmentajan kaa puhutti kaikesta, niin on edes vähän tullut sitä, että mitä sitä tekis.

4.3.3. Tulevaisuus

Tulevaisuus oli selkeytynyt Nivan aikana osalle Heränneistä. Osa ei vielä tiennyt mitä jatkossa haluaisi opiskella, mutta jonkunlainen suunnitelma heillä oli. Tärkeintä oli saada peruskoulu päätökseensä ja ”päästä pois”. Kuitenkaan kertomuksista ei ole tulkittavissa varsinaista innostuneisuutta, vaan ikään kuin yhden koulun päättäminen ja seuraavan aloittaminen olivat tarinoissa pakollisia nuoruuden tapahtumia. Se, millaisena he ovat kokeneet peruskoulun, ei voi olla vaikuttamatta heidän näkemyksiinsä jatko-opinnoista. Toisaalta peruskoulun päättäminen voidaan kokea varsin helpottavana, jos oppilas voi siirtyä opiskelemaan jotain häntä kiinnostavaa.

Haast.: Mites tota vaikka seuraavan vuoden päästä? Missä aattelet, että sä oot?

Her.T1: No jos mä...No mä haen kauppikseen ja jos mä pääsen sinne, niin varmaan siellä.

Her.T3: Mä aattelin, et mä haen lähihoitajaks, jos mä pääsen pois (peruskoulusta).

Voimaantuneen tulevaisuuden suunnitelmat ovat vielä hieman epäselvät, mutta hän kokee tulevaisuuden olevan aiempaa valoisampi. Maailma on avartunut ja tarjoaa hänelle syrjäytymisen sijaan mahdollisuuksia. Tulevaisuus ei ainakaan ole enää sängynpohjalla, vaan hän uskoo voivansa valita tulevaisuutensa jatko-opintopaikkaa myöten.

Voim.: No mäen viel tiä mihin ammattiin mä aion, mutta kyllä mä niinku uskon, että mä johonkin pääsen mistä mä tykkään. Ennen mä en uskonut, et mä pääsen peruskoulun jälkeen minnekään.

Haast.: Mitä sä ajattelit silloin, et sun elämä tulis menemään?

Voim.: Ennen mä en ajatellut, et on mitään tulevaisuutta, että mä en tiennyt yhtään mitä tulevaisuudesta tulee. Mä vaan aattelin, että kun mä olin siellä sängyssä enkä pystynyt nouseen ja mietin vain niitä pahoja asioita, niin mä vaan mietin, et kohta tää päivä on ohi ja huomenna tulee uus samanlainen, et emmä aatellut sen pidemmälle.

Lannistunut kokee lottovoiton olevan ainut mikä voisi tuottaa tulevaisuudessa iloa. Hänellä ei ole kertomansa mukaan unelmia. On vain ohut oljenkorsi lottovoitosta, joka voisi tuoda elämään onnea. Hän suunnittelee menevänsä raksalle, mutta ei ole siitä erityisen innostunut. Voidaan tulkita, että Lannistuneen tulevaisuuden toivottomuus kuvastuu lottovoittotoiveissa. Lisäksi hän kertoo erittäin suppeasti tulevaisuudestaan, ikään kuin hän ei tahtoisi ajatella sitä. Sama tapahtui koulukokemuksista puhuttaessa. Vastaukset olivat lyhyitä, joihin hän ei halunnut syventyä tarkemmin. Maailma lannistuneen ympärillä tuntuu kutistuvat vain nykyiseen hetkeen.

Haast.: No onks sulla jotain unelmia?

Lan.: Voittaa lotossa.

Haast.: Okei. Miksi?

Lan.: Se tois rahaa. Ei tarttis käydä töissä.

Haast.: Joo. No mitä sä aattelit, et sä teet vuoden päästä?

Lan.: Oon raksalla jossain päin. Emmä tiedä.

Huomion arvoista on myöskin puheen määrän ero, joka vallitsee Lannistuneen ja Voimaantuneen välillä. Voimaantunut selkeästikin haluaa puhua tulevaisuudestaan, vaikka ei vielä tiedä mitä kaikkea se tarjoaa. Hänen minäkäsityksensä on muuttunut positiivisemmaksi ja hänen kertomuksissaan voidaan nähdä ero vanhan minän ja nykyisen minän välillä. Siten hän kykenee puhumaan itsestään uu-

nessa valossa ja suunnittelemaan tulevaisuuttaan pidemmälle. Lannistuneen vastaukset ovat usein parin sanan mittaisia, josta voi tulkita hänen olevan melko sulkeutunut, ainakin haastattelijalle. Maailma näyttäisi kaventuneen Lannistuneelle sellaiseksi, josta hän ei halua puhua. Kun Lannistuneen tulevaisuusperspektiivi on kaventunut, näyttäisi se analyysin perusteella muilla laajentuneen.

4.6. Tyypikertomukset

Aineiston analyysi antaa selviä viitteitä siitä, että Silta-Nivalla on ollut myönteinen vaikutus yhtä informanttia lukuun ottamatta kaikkien tiedonantajien opiskelumotivaatioon jollakin tasolla. Sillassa oppilaiden motivaatioon pyrittiin vaikuttamaan rennolla oppimisympäristöllä sekä toiminnallisilla ja käytännöllisillä tehtävillä. Lisäksi ohjauksessa ja opetuksessa pyrittiin muokkaamaan oppilaiden vahingollisia attribuutioita. Tämä näkyi kannustuksena sekä kyseenalaistamalla oppilaan käsitykset itsestään esimerkiksi huonona oppijana. Sillassa oppilaat saivat aikaisempaa enemmän huomiota ja lisäksi he kokivat Silta-Nivan ilmapiirin ja oppimisympäristön sopivan heille edellisiä kouluja paremmin.

Tiedonantajista kuusi oli saapunut kertomusten perusteella Silta-Nivaan motivaation puutteen vuoksi ja yhden syynä oli pitkään jatkunut kiusaaminen. Olen jaotellut tyypikertomukset kolmeen luokkaan, sillä perusteella millainen merkitys Silta-Nivalla on ollut tulkintani mukaan heidän opiskelumotivaatioonsa ja minäkäsitykseensä: *Voimaantunut*, *Lannistunut* ja *Heränneet*. *Voimaantunut* kuvaa yhtä oppilasta, jolle Silta-Niva on merkinnyt erityisen paljon hänen motivaationsa ja minäkäsityksen eheytyksen kannalta. *Lannistunut* on kuvaa oppilasta, joka on menettänyt lähes täysin motivaation koulunkäyntiin, ja jonka minäkäsitys vaikuttaisi olevan varsin negatiivinen. Silta-Nivan merkitys *Lannistuneen* motivaatiolle oli vastaajista vähäisin. *Heränneet* kuvaa viittä oppilasta, joiden kertomuksissa oli paljon yhteneväisiä seikkoja. He ovat aiempaa paremmin motivoituneita koulunkäyntiin, ja ovat ikään kuin ”heränneet” Silta-Nivan myötä uudelleen käymään koulua. He kokivat saavansa aiempaa enemmän tukea, pitivät toiminnallisista työskentelytavoista ja olivat saaneet selkeyttä tulevaisuuden suunnitelmiin. Jokainen heränneistä oli parantanut koulunkäyntiään aikaisempaan verrattuna, ja heidän minäkäsityksensä on pysynyt melko lailla muuttumattomana Silta-Nivan aikana.

4.6.1. Heränneet

Herännyt on väsynyt yläasteen kirjaopintoihin ja opettajajohtoiseen opiskeluun. Hän ei jaksa keskittyä tai kykene keskittymään opetukseen, jota pitää tylsänä, jolloin hänessä ei herää motivaatiota koulunkäyntiä kohtaan. Hän on enemmän käsillä tekijä ja koulussa kaikki liittyy hänen mielestään kirjoihin. Herännyt on opiskelumotivaatioltaan välttämishakuinen ja hän ei arvosta koulua. Hän pyrkii pitämään positiivista minäkäsitystä yllä käyttämällä ulkoisia syyselfityksiä kouluvaikeuksille. Hän uskoo onnistuvansa tehtävissä, joista on kiinnostunut. Näin ollen hänen odotusarvonsa koulutehtävissä on monesti tilannekeskeinen. Hän ei vain oikein osaa sanoa mikä häntä kiinnostaisi etenkin koulun suhteen.

Hän saattaa koulupäivän aikana kapinoida ja häiritä oppitunteja, koska koulu ei kiinnosta häntä. (Taustalla voi olla syitä, joihin tutkimus ei ota kantaa. Joka tapauksessa koulu ei ole onnistunut herättämään hänessä opiskelumotivaatiota). Opettajat turhautuvat hänen käyttäytymiseensä sekä tehtävien laiminlyömiseen, jonka vuoksi hän saa monesti varsin negatiivista palautetta. Hänelle alkaa muodostua kuva opettajista valittavina ja huutavina auktoriteetteina, joihin hänellä ei synny mielekkäitä tunnesiteitä. Edellä mainittujen tekijöiden johdosta Heränneelle (sekä mahdollisesti koulun ulkopuolisista tekijöistä johtuen) alkaa kertyä paljon poissaoloja ja hän jää jälkeen opetuksesta.

Heränneen on vaikea nimetä vahvuuksiaan tai heikkouksiaan. Se voi johtua kuitenkin siitä, että herännyt ajattelee ominaisuuksiaan koulussa ja heikon kouluminäkäsityksen vuoksi hänen on vaikea nimetä vahvuuksiaan tai heikkouksiaan. Hänellä on kuitenkin monia ystäviä ja hän omaa sosiaalisia taitoja. Hän viettääkin mieluummin aikaansa ystävien kuin koulukirjojen parissa.

Hänen käyttäytymisensä ja poissaolojen vuoksi koulun kuraattori tai rehtori ehdottaa Herännyttä kokeilemaan Silta-Valmennuksen Silta-Nivaa, jossa opiskelu on epämuodollisempaa ja käytännönläheisempää. Herännyt saapuu kokeilujaksolle Siltaa-Nivaan, jossa hän kokee ilmapiirin olevan aikaisempaa koulua rennompi. Silta-Nivassa on toisiakin Heränneitä, joilla on samanlaisia kokemuksia koulusta kuin hänellä. Hän kokee tulewansa hyvin toimeen muiden Silta-Nivan oppilaiden kanssa eikä riitoja synny kovin helposti.

Silta-Nivan toiminnalliset opiskelutavat tuntuvat aikaisempaan koulun käyntiin verrattuna miellyttävämmiltä. Pienemmässä ryhmässä hän saa enemmän huomiota opettajilta, jotka ovat aikaisempiin opettajiin verrattuna rennompia ja heittäytyväisempiä, vaikka välillä hekin hermostuvat, kun Herännyt ei jaksaisi opiskella. Lisäksi hän voi keskustella työ- ja yksilövalmentajan kanssa häntä askarruttavista asioista. Hän saa Silta-Nivassa aikaisempaa enemmän palautetta, ja etenkin positiivista. Hänen koulunkäynnistään alkaa tulla aikaisempaan verrattuna enemmän säännöllisyyttä ja tulevaisuuden suunnitelmat eivät ole enää täysin usvan peitossa. Herännyt alkaa kiriä kiinni perusopetuksen tavoitteita, joista oli jäänyt jälkeen ja uskoo saavansa peruskoulun päätökseen kuluvana keväänä 2015. Silta-Nivan myötä Heränneen välttämishakuinen opiskelumotivaatio on vaihtunut koulun merkityksen tunnustavaksi sitoutumattomaksi.

4.6.2. Lannistunut

Lannistunut ei ole kiinnostunut koulusta, mutta käy silti säännöllisesti oppitunneilla ikään kuin pakon sanelemana. Opiskelu ei kuitenkaan kiinnosta ja arvosanat uhkaavat tippua liikaa. Lannistunut on erityisen välttämishakuinen opiskelumotivaatioltaan. Hänellä on riittämättömyyden tunteita koulussa ja erityisesti kokeet tuottavat hänelle tuskaa. Kokeet kertovat pääseekö hän jatko-opintoihin, ja samalla ne tuntuvat kertovan jotain hänestä itsestään, jotain mitä hän ei paljoa haluaisi ajatella. Hän saattaa käyttäytyä tunneilla uhmakkaasti ja pitää yllä ”kovan jätjän” imagoa välttääkseen opiskelun räsistystä. Toisinaan hän saapuu paikalle, ja vetäytyy opetuksen ulottumattomiin toivoen saavansa olla rauhassa.

Opettajat ovat Lannistuneesta ärsyttäviä. Opettajat vaativat häneltä koko ajan jotain ja jatkuvasti olisi tehtävä koulutöitä. Lannistunut tahtoisi vain nukkua. Hän unelmoi, että hänen ei tarvitsisi mennä minnekään kouluun, vaikka kai hän kuitenkin johonkin jatko-opintoihin hakeutuukin. Hän ei myöskään pidä työelämään siirtymistä erityisen kiinnostavana. ”Jos voittaisi lotossa, voisin nuokin huolet unohtaa”, hän ajattelee.

Koska arvosanat ovat huonoja, rehtori ehdottaa Lannistuneelle kokeilua Silta-Valmennuksen Silta-Nivassa. Silta-Nivassa opettajat ovat Lannistuneesta yhtä ärsyttäviä kuin edellisessäkin koulussa. Silta-Nivan opettajat valittavat, suuttuvat ja vaativat tehtävien tekemistä kuin muutkin opettajat. Lannistunut ei koe saavansa Silta-Nivasta tukea ja ohjausta yhtään aiempaa enempää. Kaikki on kuin ennenkin. Ilman kunnioitustaan huoltajaansa kohtaan ja huoltajan maksamaa palkkaa hän ei kävisi

koulussa. Hän ei juurikaan haluaisi ajatella koulua. Eikä hän tahdo ajatella syyselityksiä toimintansa taustalla. Ne saattavat olla niin sisäisiä, pysyviä ja kontrolloimattomia, että niiden pohtiminen vain lisää pahaa oloa.

Koulu ei onnistu aiempaa paremmin Nivassa ja arvosanat pysyvät heikkoina. Huonojen arvosanojen myötä Lannistunut on menettää kiinnostuksensa arvosanoihin ja arviointiin yleensäkin. Hän käy silti säännöllisesti koulussa, koska saa siitä rahaa. Hän on jo pitkään ollut opiskelumotivaatioltaan välttämishakuinen eikä aika Silta-Nivassa ole tuonut siihen muutosta. Hän pyrkii kuitenkin saamaan peruskoulun päätökseen keväällä 2015 ja jatkamaan siitä jatko-opintoihin.

4.6.3. Voimaantunut

Voimaantunut ei jaksaisi mitenkään lähteä kouluun. Siellä häntä odottavat vuodesta toiseen kiusaajat ja voimattomat opettajat, jotka eivät kykene häntä auttamaan. Koulu on niin suuri, etteivät opettajat mitenkään voi ehtiä hoitaa yhden oppilaan ongelmia. Lisäksi hän pitää itseään tyhmänä, koska ei pysy muiden perässä oppitunneilla. Hänellä on lukihäiriö, eikä koulun kirjapainotteisuus siten juurikaan helpota oppimista, mutta sillä ei tunnu olevan kenellekään merkitystä. Miksi Voimaantunut meni kouluun, kun ei hän siellä kuitenkaan ehtisi mitään oppia. Hän uskoo ongelmiansa olevan sisäisiä, kontrolloimattomia ja pysyviä. Ehkä muut ovat oikeassa. Ei hänestä tulisi koskaan mitään, kun ei hän kykene käymään kouluakaan. Ehkä hän ansaitsee kaiken sen kurjuuden, jota koulumaailmalla on hänelle tarjottavanaan. Onhan hän vaihtanut monesti koulua ja luokkaa, ja silti samat ongelmat seuraavat häntä sitkeästi. Kaiken tämän jälkeen Voimaantuneesta on tullut opiskelumotivaatioltaan välttämishakuinen.

Kun Voimaantunut eräänä päivänä menee kouluun, rehtori ehdottaa hänelle kokeilua Silta-Nivassa. Voimaantuneelle se sopii. Hän haluaa koulusta pois heti. Silta-Nivassa hän tapaa muita oppilaita, joilla on myös ollut vaikeuksia koulun käynnissä. Hän kokee ymmärtävänsä muita ja muut häntä. Kokeilujakson aikana hän ei huomaa Silta-Nivassa lainkaan kiusaamista. Hän alkaa rentoutua ja kokea koulunkäynnin mielekkäämpänä. Nivan opettajat ja muu henkilökunta huomaavat, jos jollain menee huonosti tai on viitteitä kiusaamiseen ja puuttuvat niihin heti. Se tuntuu Voimaantuneesta turvaliselta.

Hän kokee Silta-Nivan ilmapiirin rennoksi, vaikka välillä luokassa onkin melkoinen hälinä. Se ei kuitenkaa haittaa häntä, kunhan kaikki tulevat toimeen keskenään. Ajan kuluessa Voimaantunut huomaa, että hän kykenee oppimaan siinä missä muutkin. Hänen oppimistaan edesauttavat havainnollistavat ja toiminnalliset työtavat. Hän saattaa joinain päivinä olla jopa innostunut kouluun menosta. Hänen minäkäsityksensä on muuttunut lyhyen ajan kuluessa jo melko positiiviseksi, ja hän alkaa tunnistaa myös vahvuuksiaan. Hänen epäonnistumistensa syyselfitykset eivät ole enää niin haitallisia, vaan Voimaantunut kokee attribuutioiden olevan entistä enemmän kontrolloitavia ja hetkellisiä. Hän opiskelee ahkerasti tunneilla ja mielekkäiden aiheiden oppimisen eteen hänelle on kehittynyt sisäistä motivaatiota, joka vie häntä eteenpäin opinnoissa. Voimaantuneesta on tulossa opiskelumotivaatioltaan oppimishakuinen. Vielä Voimaantunut ei ole kiinnostunut arvosanoista, vaan hän arvostaa enemmän Silta-Nivassa saatua positiivista palautetta. Samalla hänen pessimistinen pystyvyysuskomuksensa on vaihtunut positiiviseen.

Voimaantunut opiskelee Silta-Nivassa omaan tahtiin portaattomasti eikä tulevaisuus huoleta häntä enää niin kuin aiemmin. Hän voi keskustella Silta-Nivan henkilökunnan kanssa kaikista asioista, jotka häntä mietityttävät. Tulevaisuus ei ole vielä kovin selkeä, mutta se on paljon valoisampi kuin aikaisemmin. Hänellä ei ole kiire. Voimaantunut tietää, että hänestä tulee kyllä jotain, jotain jossa hän voi toteuttaa itseään. Tulevaisuudessa hän haluaa ainakin auttaa muita ja ehkäistä kiusaamista. Itseluottamuksen lisääntyminen näkyy myös puheen määrässä. Voimaantunut puhuukin muita informantteja mieluummin koulukokemuksistaan, vaikka ne olisivat vaikeitakin. Kun ennen hän pyrki välttelemään kaikkia oppilaita, Silta-Nivassa Voimaantunut toivottaa uudet oppilaat reippaasti tervetulleeksi.

5 Tulosten tarkastelua

Kaikkien tiedonantajien kertomuksia yhdisti aikaisempi kouluvastaisuus. He kokivat, etteivät koulu ja opettajat huomioineet heidän tarpeitaan. Vastaajien mukaan palaute yläkoulussa oli ollut enimmäkseen negatiivista. Motivaation puute näkyi heikkoina arvosanoina, ja vähitellen tiedonantajien kiinnostus koulunkäynnistä oli heikentynyt ja poissaolot olivat lisääntyneet. Vastaajien kertomuksissa koulussa ei koettu juurikaan onnistumisen kokemuksia. Epäonnistuminen koulun tavoitteisiin nähden on omiaan herättämään oppilaassa kouluvastaisuutta. Lappalainen (1996, 108) pelkää, että huonojen koulukokemusten jälkeen oppilaalla ei ole koulusta lähtiessään jäänyt muuta käteen, kuin toimimaton oppimisen malli, huono todistus ja kielteinen suhde koulunkäyntiin. Nämä yhdessä kaventavat jatkokoulutusmahdollisuudetkin minimiin. Broady (1987, 100) toteaaakin, että ”tuntemus omasta epäkel-poisuudestaan on ehkä syvällisin ja läpitunkevin kokemus jonka nämä oppilaat koulusta saavat.”

Silta-Nivassa oppilaiden kielteiseen kouluasenteeseen ja negatiiviseen kouluminäkäsitykseen pyrittiin kertomusten mukaan vaikuttamaan monella tavalla. Oppimisympäristöstä tehtiin epämuodollisempi, jossa oppilailla oli mahdollisuus opiskella heille sopivilla ja käytännöllisillä työtavoilla. Käytännönläheisillä opiskelumenetelmillä pyrittiin saamaan aikaan oppilaissa sisäistä motivaatiota ja mielekkyyttä koulunkäyntiin. Opettajat ja Silta-Nivan henkilökunta pyrkivät parantamaan oppilaiden käsitystä itsestä oppijana purkamalla haitallisia syykäsityksiä, joita oppilailla oli oppimista ja opiskelua kohtaan. Oppilailla oli Silta-Nivassa aiempaa paremmat mahdollisuudet keskustella heitä askarruttavista asioista, kuten tulevaisuuden suunnitelmista. Tämä näkyi useimpien tiedonantajien laajentuneena tulevaisuusperspektiivinä. Seuraavissa kappaleissa käsittelen tarkemmin aineistosta nostettuja teemoja, joilla analyysin mukaan oli merkitystä Nivan oppilaiden opiskelumotivaatiolle ja minäkäsitykselle.

5.1. Arviointi ja arvosanat

Yläkoulussa kilpailu kiristyy ja heikko päättötodistus rajaa nuoren jakokoulutusmahdollisuuksia. Näin opiskelusta tulee yhä tavoitteellisempaa. Samalla tavoitteellisuus lisää oppilaiden paineita menestyä. Onnistumiset ja epäonnistumiset ovat useasti niin opettajien kuin oppilaidenkin tiedossa.

(Malmberg & Little 2005, 127.) Peruskoulun arviointia, johon kokeet kuuluvat, voidaan luonnehtia Korpisen (1990) mukaan kovaksi. Peruskoulun arviointijärjestelmässä erityisesti yläasteella painottuu kilpailu, joka perustuu normaalijakaumaan. Näin oppilaat kilpailevat arvosanoista, joiden kautta palkkion arvo määräytyy suoriutumisesta muihin oppilaisiin nähden. Tämä jakaa oppilaat hyviin, keskinkertaisiin ja huonoihin. Huonojen arvosanojen myötä kehittyy monesti huonoja minäkokemuksia, jotka synnyttävät koulukielteisyyttä. (Korpinen 1990, 29–31.) Voidaan pitää luonnollisena, että oppilaat, jotka koulussa saavat huonoja arvosanoja, alkavat suhtautua kouluun ja arvosanoihin väheksyvästi. Huonot minäkokemukset koulussa heikentävät yksilön kouluminäkäsitystä, josta tulee ajan myötä yksilölle negatiivisia tunteita herättävä aihe, ja siten yksilö todennäköisesti alkaa vältellä kouluun liittyviä aiheita. Arvioinnin tulisikin keskittyä oppilaan henkilökohtaiseen edistymiseen ja itsearviointitaitoihin (Korpinen 1990, 31). Ongelmallista silloin on kuitenkin jatkokoulutuspaikkojen jakaminen, jotka perustuvat monesti oppilaan peruskoulun päättötodistukseen. Monella Nivan oppilaalla olikin tavoitteena nostaa arvosanoja, jotta jatko-opiskelupaikka varmistuisi.

Lars-Erik Malmberg ja Todd D. Little (2005, 141–142) pohtivat ristiriitaa, joka monessa maassa, myös Suomessa, ilmenee opetussuunnitelman tavoitteiden ja yhteiskunnassa vallitsevan kilpailun välillä. Miten samalla, kun työ- ja opiskelupaikkojen saaminen perustuu kilpailuun, voidaan antaa nuorelle realistinen kuva hänen vahvuuksistaan ja heikkouksistaan sekä vaalia oppilaan sisäistä motivaatiota ja hyvinvointia. Erityisesti Lannistuneen ja Voimaantuneen aikaisempien koulukokemusten kertomuksissa ilmeni vahvoja epäkelpoisuuden tuntemuksia liittyen numeeriseen arviointiin. Huonot arvosanat ja heikosti sujuneet kokeet toimivat vahvistuksena heidän käsitykselleen omasta kykenemättömyydestä oppia. Silta-Nivan myötä Voimaantunut oli siirtänyt huomionsa pois arvosanoista ja suunnannut sen positiiviseen palautteeseen ja oppimiseen. Näin hänen minäkäsityksensä oli muovautumassa positiivisempaan suuntaan. Lannistuneen kohdalla ei ollut tapahtunut muutosta, vaan arvosanat olivat edelleen pysyneet heikkoina ja eikä negatiiviseen minäkäsitykseen ollut tullut muutosta. Heränneet kokivat arvosanat välineellisinä, ja niiden arvo perustui jatkokoulutuksen tavoiteltavuuteen. Heränneet pyrkivät pitämään minäkäsityksen ja arvosanat erillään. He kertoivat, että arvosanoilla ei juuri ollut muuta merkitystä kuin jatko-opintopaikan takaaminen. Toisaalta arvosanojen huomiotta jättäminen voi kuvastaa vastaajien käsittelemättömiä tunteita, joka johtuu kenties minäkäsityksen ja arvosanojen välisestä ristiriidasta. Toisin sanoen kyse voi olla ihanneminän ja reaalin välisestä epäsuhteesta, jolloin ihanneminän käsitys omasta kyvykkyydestä saa kolauksen reaalin menestymisestä.

Ihmeen (2009, 24) mukaan ihminen elää arvoihanteiden ja omien rajoitustensa välisessä jännitteessä. Yksilö tarvitsee sietääkseen tätä jännitettä hänen ihmisarvonsa hyväksymisen, vaikka hän epäonnistuisikin ihanteisiin nähden. Arvioinnin tulisi olla kehityksellinen oppimisprosessi, josta oppilas saa lisää itsetuntemusta, -luottamusta ja arvostusta (Ihme 2009, 117, 120). Kertomuksista oli löydettävissä hetkiä, joissa Silta-Nivassa oppilaiden arvioinnissa huomioitiin heidän minäkäsityksensä, johon pyrittiin vaikuttamaan positiivisesti. Arvioinnissa osoitettiin erityisesti hyvin menneet seikat, jolloin vastaajien huomio pyrittiin kiinnittämään onnistumisiin.

5.2. *Palaute*

Palaute perustuu numeerisesti tai/ja verbaalisesti annettuna, yhteiskunnassa käytettäviin normeihin, jotka määrittelevät yksilön kyvykkyyden (Kekkonen 2000, 97). Ahveninen ym. (2001, 194–200) näkevät, että tasapainoinen yksilöllinen kasvu pohjautuu oppilailta ja opettajilta saatuun asialliseen ja myönteiseen palautteeseen. Tämä kävi ilmi myös Voimaantuneen kertomuksista. Voimaantunut oli Nivassa saadun palautteen myötä alkanut käyttää positiivista minäkäsitystä tukevia attribuutioita vahingollisten syyselitysten sijaan.

Carol Dweck ja Andrew Elliot painottavat Kuusisen (1991, 210) mukaan sitä, että oppimistilanteissa tulisi keskittyä suoritustavoitteiden sijaan oppimistavoitteisiin, sillä oppimistavoitteet ruokkivat sisäistä motivaatiota. Opettajien tulisi toiminnallaan pyrkiä sytyttämään oppilaissa sisäistä motivaatiota, koska ulkoisten motivaatio keinojen on katsottu aiheuttavan muun muassa ilon katoamista oppimisesta ja itseluottamuksen heikkenemistä oppilailla. Opettajan tulee kehittyä tuomarista ja arvioitsijasta kohti ohjaajaa ja tuen antajaa. Ulkoisista motivaation tekijöistä palaute voi synnyttää sisäistä motivaatiota. Palautteen tulee olla myönteistä, mutta johdonmukaista ja tehtävien oppilaan tasoa vastaavia (Kuusinen 1991, 210–211) Silta-Nivassa palautteessa pyrittiin huomioimaan oppilaiden onnistumiset ja kiinnittämään huomio heidän toimintaansa persoonan sijaan. Näin oppilaille muodostuu kuva itsestään kykenevänä ja osaavana toimijana, joka omalla toiminnallaan pystyy tutkimaan ja ratkaisemaan häntä kiinnostavia mysteereistä.

Sirpa Vahteran (2007, 37) mukaan opinnoissaan menestyvät oppilaat käyttävät optimistista strategiaa, joka suojaa heitä epäonnistumisten aiheuttamilta takaiskuilta. He muistavat paremmin positiivisen palautteen ja keskittyvät siihen. Negatiivista strategiaa käyttävät puolestaan ovat taipuvaisia pitämään

mielessään negatiivisen palautteen, joka vaikuttaa heihin lannistavasti. Tästä seuraa lisää epäonnistumisia ja vaikeuksia opinnoissa. Tiedonantajien kertomuksista oli heikosti löydettävissä kokemuksia positiivisista palautekokemuksista peruskoulussa. Palaute koettiin usein huutamisena ja raivoamisena. Silta-Nivassa oppilaiden negatiivista strategiaa koetettiin muuttaa positiivisemmaksi huomioimalla palautteessa myönteiset seikat.

Malmberg & Little (2005, 142) näkevät myös yhteiskunnan normeihin perustuvan palautteenannon olevan ristiriidassa oppilaan hyvinvoinnin ja realistisen minäkuvan tavoitteiden kanssa. Vastaajien olikin vaikea nimetä vahvuuksiaan, ja usein he pohtivat kouluun liittyviä ominaisuuksiaan, joista heidän oli vaikeaa löytää yhtäkään vahvuutta. Kaksi vastaajaa ei kyennyt nimeämään vahvuuksiaan edes koulun ulkopuolisesta elämästä. Tutkielma ei pysty kattavasti vastaamaan siihen, mikä on peruskoulun kokonaisvaikutus näiden vastaajien heikkoon minäkäsitykseen, mutta ainakaan peruskoulussa saatu palaute ei ollut onnistunut vahvistamaan heidän minäkäsitystään.

Palautteella on suuri merkitys oppilaan kouluminäkäsitykseen. Yksilön kykyihin, kuten älykyyteen, vetoaminen kannustuksena saattaa aiheuttaa sen, että oppilas pyrkii ratkaisemaan suhteellisen helpoja tehtäviä vaikeiden sijaan, jotta hänen käsityksensä itsestään älykkäänä ei rikkoutuisi. Jos palaute puolestaan koskee oppilaan työskentelyä, oppilas on valmis haastamaan itseään ja kokee onnistumisen olevan seurausta ahkerasta opiskelusta. (Wentzel 2009, 134.) Silta-Nivassa oppilailla oli mahdollisuus saada palautetta aiempaa useammin ja enemmän. Palautteessa keskityttiin seikkoihin, joita oppilas oli parantanut. Palautteessa pyrittiin huomioimaan erityisesti oppilaan toiminta, jolloin palautteella haluttiin osoittaa oppilaan kontrolloitavia syykäsitä. Samalla palautteessa erotettiin oppilaan toiminta ja persoonallisuus, kuten Ahokin (1996, 49) näkee oikeaksi. Ahon mukaan opettajan on kasvatustilanteissa tärkeää toimia avustajana ja tukijana, eikä kaikkietävän auctoriteettina. Lisäksi hänen tulee toiminnallaan näyttää oppilaalle, että hän arvostaa tätä ihmisenä ja palaute kohdistuu nimenomaan oppilaan toimintaan. (emt., 49.)

Itsetunnon heikoille oppilaille on Ahon (1996) mukaan tärkeää antaa palautetta oikea-aikaisesti ja mahdollisimman pian suorituksen jälkeen, kun toiminta on vielä hyvin oppilaan muistissa. Palautetta ei saa antaa liian paljon kerallaan, jotta oppilas kykenisi muistamaan palautteen olennaisimmat osat. Palautteen tulee kohdistua toimintaan ja pyrkiä korjaamaan ei-toivottua käyttäytymistä sekä vahvistamaan toivottua toimintaa. (Emt., 52). Heikosti menestyneillä oppilailla on usein vaikeuksia nimetä vahvuuksiaan ja siksi varsinkin erityisen tuen oppilaita tulee palautteen avulla opastaa huomaamaan

omaa osaamistaan ja vahvuuksiaan, jotta he kykenisivät ohjaamaan toimintaansa ja luottamaan itseensä. Siten heille kehittyy itsearviointitaitoja ja itsearvostusta. (Hotulainen, Lappalainen & Sointu 2014, 269.) Kertomusten perusteella Silta-Nivassa palautteessa keskityttiin enemmän motivoivaan eli toivotun käyttäytymismallin vahvistamiseen. Tämä on varsin ymmärrettävää, jos palautteen saajat ovat kokeneen saaneensa aiemmin paljon korjaavaa palautetta eivätkä juuri lainkaan motivoivaa. Pienen ryhmän ja useamman opettajan sekä ohjaajan vuoksi Silta-Nivassa oli tarinoiden perusteella myös mahdollista saada palautetta niin toiminnan aikana kuin sen jälkeenkin. Lisäksi Silta-Valmennuksen palautteessa korostui pyrkimys haitallisten attribuutioiden muuttamiseen oppimista tukeviksi. Omien intressien ja vahvuuksien tunnistaminen sytyttävät ihmisessä sisäistä motivaatiota ja siten laadukkaalla palautteella voidaan saada aikaan heikon itsetunnon omaavissa oppilaissa merkittävää eheytymistä.

5.3. Raha motivoijana

Rahaa opiskelun motivointikeinona voidaan pitää oppimisen mielekkyyden kannalta melko haitallisena, sillä ulkoa saadut palkkiot eivät tee työskentelystä minästä lähtevää (Ojanen 2007, 67). Tässä tapauksessa oppilas menee kouluun, koska hänelle maksetaan rahallinen korvaus, eikä omasta halusta ja sisäisestä motivaatiosta. Rahan vaikutusta ei kuitenkaan pidä aliarvioida motivaatioon, sillä monet ihmiset ovat valmiita tekemään raskastakin työtä vain rahan vuoksi (emt., 67). Rahalla oppilas on kuitenkin saatu käymään koulua, jota hän ei sitä ilman tekisi. Rahallinen korvaus voi tuntua oppilaasta johdonmukaiselta, mikäli hän kokee koulun olevan työtä. Joskus oppilaat voivat kokea hyvien arvosanojen toimivan palkkiona koulussa työskentelystä. Aineiston perusteella voidaankin tulkita, että jos arvosanat ovat kovin heikkoja, voi arvosanoilta pudota pohja opiskelun kannustimena, jolloin jossain tilanteissa vanhemmat turvautuvat rahalliseen palkitsemiseen.

Rahallinen palkkio saattaa johdatella lasta omaksumaan käsityksen, jonka mukaan elämässä on tehtävä asioita rahan vuoksi. Näin nuori voi oppia pitämään rahaa kohtuuttoman tärkeänä hyvän elämän kannalta. Tämä ei tietenkään ole ristiriidassa monien palkkatöiden kanssa, joista useita yksilö saattaa joutua tekemään ansaitakseen toimentulonsa. Erityisesti Lannistuneen kohdalla rahalla oli suuri merkitys elämän mielekkyyden kannalta. Rahan tienäminen tuntuisi hänen kertomustensa perusteella olevan elämän tärkeimpiä tehtäviä. Koulua käydään, jotta päästään ammattiin ja töihin mennään, jotta saadaan rahaa. Tällainen malli ei varmasti ole kovin tavaton vaan ennemminkin yleinen ajattelumalli.

Työtä itseään ei pidetä arvokkaana, vaan siitä saatua rahallista korvausta. Periytyykö tämä malli lapsille jo peruskoulussa, jossa arvosanat toimivat ikään kuin palkkiona tehdystä työstä. Onko koulussa tärkeämpää saada hyviä arvosanoja kuin oppia? Tämä kertoo jotain yhteiskunnastamme asenteesta työtä kohtaan.

Vanhempien osallistumisen tulisi tukea lapsen halua oppia ja edistää hänen autonomiaansa lisäämällä lapsen luottamusta omiin kykyihinsä (Malmberg & Little 2005, 133). Vanhempien tulee tarkastella nimenomaan omaa käyttäytymistään motivoitessaan lastaan. Lapset ja nuoret eivät havaitse vanhempiensa tajuntaa ja tarkoituksia, vaan pelkästään heidän toimintansa. Tällöin tärkeintä on se miten vanhemmat käyttäytyvät lastaan kohtaan ja miten lapsi tulkitsee vanhempiensa toiminnan. (Peltonen & Ruohotie 1992, 91.)

5.4. Yksilölliset ja toiminnalliset opetusmenetelmät

Oppilaantuntemus on avainosassa, kun opetusta ryhdytään eriyttämään. Eriyttämisen kautta jokaisen oppilaan olisi mahdollista opiskella juuri heille sopivimmilla tavoilla. Yksilölliset työtavat käsittävät työskentelyn tahdin ja etenemisen, opiskelun laajuuden ja syvyyden sekä edellytykset oppilaan oman opiskelun suunnittelemiseen. Eriyttäminen on myös osa tuen tarpeen ehkäisemistä. Se on merkittävä tekijä oppilaan itsetunnon ja motivaation kohottajana. (POPS 2014, 30.) Kertomusten perusteella voidaan tulkita Nivan oppilaiden saavan aikaisempaa enemmän työskennellä yksilöllisesti. Tällä oli suuri merkitys vastaajien opiskelumotivaatioon.

Opetuksessa tulee POPS 2004 mukaan huomioida toiminnalliset työtavat sekä aistien käyttö monipuolisesti. Nämä tekijät yhdessä liikkumisen kanssa vahvistavat oppilaiden motivaatiota ja kohottavat oppimisen elämyksellisyyttä. Haastatteluissa esiintyikin kertomuksia, joissa opetus oli viety usein luokahuoneesta ulos. Kekkosen (2000, 99) mukaan oppilasta aktivoivilla ja motivoivilla opetusmenetelmillä on ollut suuri merkitys etenkin koulujärjestelmän heikoiksi arvioitujen oppilaiden oppimistulosten kohentumiselle. Kekkonen (emt., 101) esittelee brasilialaisen Paolo Freiren ajatuksia, jonka mukaan opetuksen ja työtapojen lähtökohtana tulisi olla opiskelijoiden oma elämä ongelmineen ja kiinnostuksen kohteineen. Vastaajien kertomuksissa Nivassa opettajat pyrkivät Freiren ajatuksia mukaillen luomaan oppilaille sopivampia oppimismenetelmiä, jotka motivoivat oppilaita jatkamaan opiskelua. Samalla yksilöllisillä ja toiminallisilla opetusmenetelmillä oli merkitystä, joidenkin vastaajien minäkäsityksen positiiviselle kehitykselle. Yksilöllisten ja toiminallisten työtapojen myötä

saatettiin osoittaa vääriksi aikaisemmat käsitykset omasta kyvykkyydestä. Tiedonantajien pätevyyden tunne vahvistui, kun he saivat tehdä heille sopivia oppimistehtäviä omaan tahtiin.

Vaatii peruskoululta ja opettajilta suuren muutoksen ottaa opettajaoppaiden ja valmiiden suunnitelmien tilalle yksilölliset ja toiminnalliset opetusmenetelmät. Miten se onnistuu isojen ryhmien kanssa? Pienemmissä ryhmissä, kuten Nivassa, se on jo mahdollista.

5.5. Oppimisympäristö

Ihmisen ympäristö jaetaan perinteisesti kolmeen toimintaympäristöön, jotka ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään. Nämä ympäristöt ovat: fyysinen, sosiaalinen ja psyykkinen ympäristö. Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluu koulu aina sijainnista koulun fyysisiin ominaisuuksiin asti (esim. koko, ikä, esteettömyys). Fyysinen oppimisympäristö määrää sen, mitä tilassa on mahdollista tehdä. Sosiaalisessa ympäristössä kuuluu ihmisen sosiaalinen toiminta, jossa tärkeitä ovat toiset ihmiset, ryhmät ja yhteisöt sekä näiden välinen vuorovaikutus. Psyykkinen oppimisympäristö on oppilaan subjektiivisen sosiaalisen kokemuksen tila, jossa keskeinen mittari on kouluviihtyvyys. Kannustava oppimisympäristö auttaa oppilaita kehittämään yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja antaen samalla mahdollisuuden myös vetäytymiseen ja yksintyöskentelyyn. (Ahveninen, Ikonen & Koro 2001. 193–200.)

Ahvenisen ym. (2001) mukaan varmimmin luodaan hyvä ja tuloksellinen kognitiivinen oppimisympäristö kun fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristö ovat kunnossa. Fyysiseen ympäristöön liittyvät narratiivit kertoivat pienemmän koulun ja ryhmän eduista. Pienemmän ryhmän ansiosta oppilaat saivat aikaisempaa enemmän ohjausta, palautetta ja tukea koulunkäyntiin kuin aiemmin. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että koulun koolla on suuri merkitys oppilaiden motivaatioon. Pienempi koulu tarjoaa suurempaa enemmän mahdollisuuksia ja edistää sitoutumista sekä saavutuksia koulussa. Pienempi koulu mahdollistaa läheisemmän opettajan ja oppilaan välisen suhteen, jolloin opettajat kykenevät paremmin seuraamaan oppilaan kehitystä. (Roeser, Urdan & Stephens 2009, 386–387.) Vastaajat kokivat erityisesti Nivan sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön tukevan heidän opiskelumotivaatiotaan. Silta-Nivassa vastaajat saattoivat kertomusten mukaan olla sellaisia kuin ovat. Näin myös vastaajien minäkäsitys voi saada myönteistä vahvistusta. Ahon (1996) mukaan erityisesti heikon itsetunnon kanssa painivan oppilaan kannalta on tärkeää tulla hyväksytyksi omana itsenään. Tämän vuoksi opiskeluympäristön tulee olla psykologisesti turvallinen, jolloin ihmisen negatiivista minäkäsitystä ylläpitävä puolustusmekanismi voidaan kyseenalaistaa. (Aho 1996, 48–49.)

Koulu toimii keskeisenä ystävysten ja nuorisokulttuurien ympäristönä ja tuo taustoiltaan erilaisia lapsia ja nuoria yhteen (Harinen & Halme 2012, 55). Silta-Nivassa moni vastaaja koki toveruutta muihin oppilaisiin, mikä voi johtua samantyyolisistä taustoista, joita oppilailla on. Ryhmässä ei vielä tutkimuksen toteuttamisen aikana ollut ollut tiedonantajien mukaan riitoja. Tähän on voinut vaikuttaa yllä esitetyn teorian mukaan pienemmän koulun läheisemmät suhteet opettajien ja oppilaiden välillä sekä oppilaiden kesken. Toisaalta kouluympäristössä vallitsevat oppilaiden vuorovaikutusta jäsentävä suosiohierarkia ja siihen liittyvät kamppailut (Harinen & Halme 2012, 55). Se, ettei vastaajien kertomuksissa esiintynyt kamppailua liittyen suosiohierarkiaan, ei tarkoita sitä, etteikö sitä voisi olla myös Silta-Nivassa. Tutkija ei ehkä onnistunut löytämään sellaisia keinoja ja kysymyksiä, joilla kyseinen ilmiö olisi kyetty tehdä näkyväksi. Suosiohierarkiaan liittyvän kamppailun ja ryhmäperustaisen syrjinnän puuttuminen ovat voineet johtua myöskin oppilaiden kokemasta solidaarisuudesta toisiaan kohtaan.

Vastaajat kokivat tulevansa toimeen muiden oppilaiden kanssa ja lisäksi heille oli muodostunut Silta-Nivan aikana ystävyssuhteita luokkatovereiden kesken. Ystävyssuhteet lisäävätkin oppilaan sitoutumista kouluun ja koulusaavutuksia. Ystävyssuhteet koulussa tarjoavat oppilaalle myös avun antoa, henkistä tukea ja fyysistä suojaa. (Ladd, Herald-Brown & Kochel 2009, 336.) Kiusatuksi joutuminen puolestaan lisää stressiä ja masennusta aiheuttaen samalla kouluvastaisuutta sekä oppimisvaikeuksia ja siten uhrin jäävät usein jälkeen koulunkäynnissä (Ladd, Herald-Brown & Kochel 2009, 331–332). Voimaantunut oli kokenut jatkuvaa kiusaamista aikaisemmissa kouluissa, jonka vuoksi koulunkäynti oli pysähtynyt lähes täydellisesti. Koulukiusaamisen loppuminen Silta-Nivassa oli parantanut hänen motivaatiotaan ja minäkäsitystään merkittävästi. Kiusaamiseen puuttuminen on selkeästi merkittävimpiä tekijöitä oppilaiden kouluviihtyvyydelle ja opiskelumotivaatiolle, sillä oppilaat, jotka kokevat joutuneensa kiusaamisen uhriksi alkavat vältellä koulua ja jäävät usein yksin koulussa. Kiusaamisen vuoksi kukaan tiedonantajista ei ollut jättänyt tulematta kertomuksien mukaan Silta-Nivaan.

5.6. Opettajat

Koulussa niin heikkojen kuin huippuoppilaidenkin on sopeuduttava opettajien määrittelemään keskinkertaisuuteen (Lappalainen 1996, 114). Tällöin oppilaat, jotka eivät mahdu opettajan määrittelemän keskinkertaisuuden raameihin, syrjäytyvät ja eristäytyvät omiin alakulttuureihinsa pyrkien erilleen opettajien valtakulttuurista. Syrjäytyminen voi johtaa kouluvaikeuksista aina alisuorittamiseen

ja koulun keskeyttämiseen asti. Koulun keskeyttäminen puolestaan heikentää yksilön asemaa voimakkaasti työmarkkinoilla, joka voi johtaa yksilön perusteelliseen eristäytymiseen ja syrjäytymiseen yhteiskunnasta. (Emt., 113.) Informanttien kertomuksissa aikaisempien koulujen opettajat esiintyivät usein kiukkuisina ja huutavina auktoriteetteina, jotka eivät edes halunneet ymmärtää vastaajia. Kiukkuisuus ja huutaminen saattavat viestittää oppilaalle, että tämä ei ole toivottu tai pidetty ihminen persoonana opettajan mielestä, jolloin oppilaan kouluminäkäsitys ja opiskelumotivaatio heikkenevät.

Vastaajat ovat voineet olla haastavia opettajille syistä, joita tutkimus ei kyennyt selvittämään, mutta se miten opettajat ovat haastateltavien kertomuksissa reagoineet tiedonantajien käyttäytymiseen ja opiskeluun, ei ole ollut omiaan saamaan vastaajia kiinnostumaan koulun käynnistä. Vastaajat olivat alkaneet vältellä koulua ja osa oli ystäväystynyt muiden kouluvastaisten oppilaiden kanssa, jolloin kouluvastaisuus oli saanut vahvistusta ystäväpiiristä.

Yläkoulussa opettajan rooli oppilaan kasvun tukijana on myöskin hyvin erilainen kuin alakoulun luokanopettajilla. Kertomuksissa alakoulu oli selkeästi yläkoulua mielekkäämpi paikka vastaajille. Tämä voi johtua siitä, että alakoulussa oppilaat saavat yläkoulun oppilaita enemmän huomiota opettajilta. Luokanopettaja pysyy melko kiinteästi koko vuoden mukana oppilaiden koulutyössä, jolloin opettajalla on parempi mahdollisuus vaikuttaa oppilaan toimintaan ja minäkäsitykseen. Yläasteella aineenopettajilla on luokanopettajaa useampi oppilas opetettavanaan, jolloin oppilaat saavat vähemmän huomiota yksilöllisiin tarpeisiinsa. (Schunk, D. H. & Pajares, F. 2009, 44.) Lisäksi, koska ihminen on yläasteella opiskellessaan murrosiässä, voi tämä vaikuttaa opettajien suhtautumiseen oppilaita kohtaan. Yläkoulun opettajat saattavat nähdä murrosiän äkillisenä muutoksena, jonka vuoksi oppilaiden kuohuvat tunteet hankaloittavat opetusta sekä vaikuttavat opettajien ja oppilaiden välisiin suhteisiin negatiivisesti. (Aapola 1999, 239.) Kun opettajat vaihtuvat aineittain, saattaa murrosikäinen yläkoululainen koetella jokaisen opettajan rajoja erikseen. Tämä voi johtaa siihen, että oppilas keskittyy oppimisen sijaan sopeutumaan kulloisenkin opettajan määrittelemiin sääntöihin. Koska aineenopettajilla ei ole henkilökohtaisesti niin paljon aikaa oppilaille kuin luokanopettajilla, saattaa oppilaalle yläkoulussa muodostua käsitys, että opettajia ei välttämättä kiinnosta hänen hyvinvointinsa, jolloin käytös opettajia ja koulua kohtaan voi muuttua välinpitämättömämmäksi. Tämä puolestaan lisää todennäköisyyksiä saada negatiivista huomiota opettajilta. Vastaajat kokivatkin, että Silta-Nivassa py-

syvien opettajien ja henkilökunnan ohjauksen kautta oli paremmat mahdollisuudet saada henkilökoh-
taista apua opiskelussa ja kasvussa, jolloin vastaajien elämään on tullut mukaan lisää aikuisia, joiden
kanssa he voivat keskustella heitä mietityttävistä asioista

Hyvää opettajuutta koskevissa tutkimuksissa opettajan tärkeiksi ominaisuuksiksi on mainittu oikeu-
denmukaisuus, asiantuntemus, oppilaiden huomioiminen ja kannustaminen, huumorintaju, hyvän il-
mapiirin ja työrauhan luominen luokkaan sekä empatiakyky (Moilanen 2000, Jahnukainen 2001).
Jokaisen opettajan oma persoonallisuus, opetustyyli ja sosiaalisen vuorovaikutuksen toimivuus vai-
kuttavat jokaiseen oppilaaseen (Huusko & Pietarinen 1999, 60). Oppilaat tiedostavat opettajan per-
soonan vaikuttavan merkittävästi tämän antamaan opetukseen ja pohtivatkin siis myös opettajien omi-
naisuuksia (Pietarinen 1999, 122). Aineistosta merkittävimpana opettajan motivoivana ominaisuu-
tena löysin rentouden, innostuneisuuden ja heittäytymisen. Opettajan heittäytyminen ja innostunei-
suus lisäsi tiedonantajienkin kiinnostusta opetettavasta aiheesta. Opettajien rentous sai vastaajatkin
hieman rentoutumaan ja olemaan avoimempia opetukselle.

Opettajan kiukkuisuus, turhautuminen ja uupumus ilmenevät usein opettajan huutamisena. Huutami-
sen ja kiukkuisuuden voidaan tulkita aiheuttaneen tiedonantajissa sulkeutumista ja opetustilanteen
välttelmistä. Murrosikäinen oppilas ei välttämättä ole kaikista vastaan ottavaisin koulun tavoitteille,
kun mielessä ja kehossa tapahtuu paljon huomiota ohjaavia tekijöitä. Yksilön oma elämä menee sil-
loin monesti koulussa oppimisen edelle. Murrosikä on myöskin aikaa, jolloin yksilön minäkäsitys
alkaa muodostua kunnolla. Turhautuneen opettajan antamalla negatiivisella palautteella on tällöin
oma roolinsa oppilaan minäkäsityksen ja kouluminän muotoutumisessa. Tästä yksilön kehitysvaiheen
ja opettajan turhautumisesta voi aiheutua molemmille varsin negatiivisia seurauksia. Opettaja saattaa
kokea työuupumusta, joka estää hänen toimintansa oppilaita hyödyntävällä tavalla ja oppilas omak-
suu minäkäsitykseensä piirteitä, jotka ovat hänen kehitykselleen negatiivisia ja tuottavat siten esimer-
kiksi haitallisia attribuutiota, kuten: ”Ei minunlaiseni kykene oppimaan, eikä koulu ole minulle oikea
paikka”.

Etenkin yläkoulussa opettajilta vaaditaan eheää minäkäsitystä, sillä opettaja toiminnallaan ilmaisee
asennettaan opetustyöhön, oppilaisiin ja itseensä (Korpinen 1990, 36). Ihmeen mukaan Isokorpi (2004)
pitää tunnetaitoja tiedollista oppimista ja tiedon hankkimista tärkeämpänä, sillä syvempi oppiminen
vaatii hyvän tunnepohjan. Tämä tunnesuhde tukee lapsen luontaista elämäniloa koulussa. (Ihme 2009,
79.) Eheää tunnesuhdetta varten opettajan täytyy kyetä erottamaan henkilökohtaiset tunteet oppilaasta

sekä tämän toiminnasta ja keskittyä kasvattajan rooliin. Mikäli opettajan minäkäsitys on hyvin kehittynyt ja hänellä on korkea ammatillinen itsearvostus, hän kykenee vaikeissakin kasvatustilanteissa toimimaan empaattisesti ja huolehtimaan oppilaiden kokonaiskehityksestä. (Korpinen 1990, 37.) Samoin Aho (1996, 90–91) näkee koulun tärkeimpänä tavoitteena oppilaan itsetunnon ja minäkäsityksen tukemisen. Vahva itsetunto ja minäkäsitys tukevat oppilaan aktiivisuutta, jolloin koulut voivat paremmin toteuttaa oppilaslähtöisyyttä opetuksessa. Tätä varten lapsi tarvitsee turvallisen ja itsetuntonaan vahvan aikuisen huomiota, jonka kanssa hänellä on hyvä vuorovaikutus. (Ihme 2009, 121; Aho 1996, 90)

Opettajat ovat merkittävässä roolissa turvallisen ilmapiirin luomisessa luokkaan ja kouluun yleensäkin. Mikäli opettaja onnistuu luomaan turvallisen ilmapiirin, jossa ei sallita minkäänlaista kiusaamista, on todennäköistä, että opettajan ja oppilaiden välille syntyy positiivinen suhde. (Wentzel 2009, 307.) Etenkin opettajan antamalla henkisellä tuella on suuri merkitys oppilaan koulumenestykseen ja sosiaaliseen toimintaan. Tuella on merkitystä myös oppilaan minäpystyvyyteen ja tehtäväorientaatioon (Wentzel 2009, 303). Kertomuksista voidaan tulkita, että Silta-Nivan henkilökunta on onnistunut luomaan turvallisen oppimisympäristön. Tällä on ollut erityisesti Voimaantuneen opiskelumotivaatiolle ja minäkäsitykselle suuri merkitys. Hän nostikin oman hyvinvointinsa merkittävämmäksi tekijäksi Silta-Nivan henkilökunnan. Myös Korpisen (1990, 26) tutkimuksessa opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteella on todettu olevan suuri merkitys oppilaan minäkäsityksen kehitykselle.

Psykologian lisensiaatti Vesa Nevalainen on kohdannut työssään useita uupuneita opettajia. Passiivinen kouluopetus ei enää riitä oppilaille, mikä näkyy työrauhaongelmina. Nevalaisen mukaan ohjaava opetustyyli voi olla ratkaisu työrauhaongelmiin ja opettajien uupumukseen. Tässä mallissa molemmat sekä opettaja että oppilas ovat aktiivisia tiedon prosessoijia. Samalla työtaakka jakaantuu opettajalta oppilaille päin. (Nevalainen 2000, 105) Opettajan, jota Freire Kekkosen mukaan kutsuu koordinaattoriksi, tulee luoda kannustava ilmapiiri ja olla oppilaiden tukena. Koordinaattori pyrkii huomioimaan jokaisen yksilön henkilökohtaiset voimavarat ja mahdollisuudet sekä kannustaa heitä toteuttamaan suunnitelmiaan. (Kekkonen, 101–103.) Vastaajien kertomuksista oli tulkittavissa edellä mainitun tapaista toimintaan, jossa oppilaiden yksilölliset piirteet pyrittiin huomioimaan opetuksessa. Opettajat tarjosivat vaihtoehtoisia toimintamalleja sekä kannustivat oppilaita, ja siten toiminnallaan ehkäisivät oppilaiden haitallisia syykäsitä koettaen samalla parantaa oppilaiden minäkäsitystä.

5.7. Oppilaanohjaus

POPS 2004 määrittelee oppilaanohjauksen tehtäväksi oppilaan kasvun ja kehityksen tukemisen. Oppilaanohjauksen avulla oppilaan tulisi kyetä kehittämään opiskeluvalmiuksiaan ja sosiaalisia taitojaan. Ohjauksen tulee tukea oppilaan tulevaisuuteen suuntautumista. Ohjauksen avulla oppilas saa omien taitojensa ja kiinnostuksensa mukaisia koulutusta, arkielämän ja elämän uraa käsitteleviä neuvoja ja ratkaisuja. (POPS 2004, 245.) Tutkimuksen aineiston perusteella voidaan tulkita, että peruskoulun oppilaanohjaus oli epäonnistunut vastaajien kohdalla melko perusteellisesti. Ennen Nivaa juuri kenelläkään vastaajista ei ollut käsitystä tulevaisuuden suunnitelmista. Oppilaanohjauksella on myös syrjäytymistä, kouluhyvinvointia, koulutusta ja tasa-arvoa koskevia tehtäviä. Lisäksi oppilaanohjauksella on merkittävä rooli nivelvaiheessa oppilaan siirtyessä peruskoulusta jatko-opintoihin. Nivelvaiheessa opinto-ohjaajat tekevät yhteistyötä toisen asteen oppilaitosten ohjauksesta vastaavien ohjaajien kanssa yhdessä opettajien kanssa. (POPS 2004, 245.) Vastaajista suurin osa koki koulun käynnin epämiellyttävänä ja oli vaarassa syrjäytyä koulupolulta. He eivät olleet saaneet oppilaanohjausta, vaikka olisivat tarvinneet sitä. Tähän voi vaikuttaa osaksi suuren koulun resurssipula, jolloin opinto-ohjaajalta ei riitä aikaa yksilölliselle ohjaukselle.

90-luvulla koulun toiminnan tavoitteet alkoivat painottua itseohjautuvuuteen ja oppilaan vastuullisuuteen. Tämä muutos koulurakenteissa ja uusissa opetussuunnitelmissa muokkasi myös oppilaanohjauksen tehtäviä. Yläkoulusta lähtien kouluissa lisääntyy valinnaisuus ja jossain määrin vuosiluokkiin sitomaton opetus. Samalla opinto-ohjaajien tehtäväalueet eivät ole pysyneet muutoksien perässä. Tämä näkyy erityisesti lisääntyneenä henkilökohtaisen ohjauksen tarpeena. (Lairio & Pukari 1999, 41.) Tämän tarpeen täyttäminen on useissa koulussa haastavaa, sillä vuonna 2002 opinto-ohjaajalla oli keskimäärin 245 ohjattavaa ja 19 % yläasteen oppilaista ilmoitti, ettei ollut saanut kertaakaan henkilökohtaista ohjausta yläasteen aikana. (Numminen ym. 2002 85–86.) Vastaavanlaisia narratiiveja oli löydettävissä tämänkin tutkimuksen aineistosta. Heidän kertomuksissaan isoissa kouluissa ei ollut tarpeeksi opinto-ohjaajia oppilasta kohden. Juurikin henkilökohtaisen ohjauksen kautta olisi mahdollista kartoittaa oppilaiden vahvuuksia ja mielenkiinnon kohteita. Erityisesti oppilaille, joilla on vaikeuksia koulunkäynnissä tai muuten henkilökohtaisessa elämässä, olisi tärkeää saada henkilökohtaista ohjausta, jotta heidän minäkäsityksensä ja tulevaisuuden suunnitelmat vahvistuisivat. Oppilaanohjauksen puute heijastui vastaajien kertomuksissa tulevaisuuden suunnitelmien epämääräisyytenä sekä kykenemättömyytenä tunnistaa omia vahvuuksiaan.

Tutkimusten mukaan niissä oppilaitoksissa, joissa on jopa 300 oppilasta, eivät oppilaat voi saada riittävästi henkilökohtaista ohjausta (Kupianen 2009, 82). Ohjauksen toteuttaminen jokaiselle oppilaalle yksilöllisesti isoissa kouluissa on suuri haaste, sillä jokaisen oppilaan kohdalla ohjauksen lähestymistavat ja työmuodot on arvioitava erikseen (Vuorinen & Sampson 2000, 54). Silta-Nivassa tämä oli mahdollista pienemmän ryhmäkoon vuoksi. Silta-Nivassa on opettajien lisäksi myös työ- ja henkilövalmentaja, jotka pyrkivät selvittämään Niva-oppilaan elämäntilannetta ja kartoittamaan oppilaan vahvuuksia.

Nuoria tulisikin valmistaa paremmin kohtaamaan tulevaisuuden haasteita, joka voi pitää sisällään useita erilaisia elämäntilanteita ja ammattiuria. Elämä ei välttämättä ole aina turvallista ja pysyvää. Nuoriin tulisi luoda tulevaisuudenuskoa, jossa unelmat voivat toteutua. Vaikka yksi ovi sulkeutuisikin, on silloin osoitettava muita reittejä kohti hyvää tulevaisuutta. (Kasurinen 2000, 217–218.) Juurikin oppilaan ohjauksella ja voidaan kartoittaa oppilaan vahvuuksia ja luoda häneen tulevaisuudenuskoa pystyvänä yksilönä. Lisäksi vahvuuksia ja voimavaroja tunnistamalla voidaan ehkäistä monia yksilön hyvinvointiin liittyviä ongelmia (Hotulainen ym. 2014, 273). Kun oppilas ei saa riittävästi ohjausta tai häntä ei auteta tunnistamaan vahvuuksiaan, oppilas saattaa tehdä omia tulkintoja omasta pystyvyydestään, jotka eivät välttämättä ole eduksi positiivisen minäkäsityksen ja hyvinvoinnin kannalta. Kertomuksissa Silta-Nivassa oppilaat olivat saaneet aiempaa enemmän ohjausta ja heillä oli aina mahdollisuus keskustella henkilökunnan kanssa. Silta-Nivan aikana vastaajille oli muodostunut hieman selkeämpi kuva jatko-opintojen suhteen ja opiskeluun oli tullut aiempaa enemmän tavoitteellisuutta ja motivaatiota.

Voimaantunutta lukuunottamatta muiden vastaajien minäkäsitys ei ollut juurikaan muuttunut oppilaan ohjauksen myötä. On kuitenkin huomioitava, että minäkäsitystä ylläpitävät mekanismit eivät muutu kovin nopeasti (Aho, 1996). Vastaajista viisi oli ollut noin kuusi kuukautta Silta-Nivassa haastatteluiden aikana ja yksi vastaaja vasta kaksi ja puoli kuukautta, joten mielenkiintoista olisi tutkia millainen vastaajien minäkäsitys olisi Niva-jakson jälkeen.

5.8. Luotettavuudesta

Motivaation tutkimuksessa tutkitaan usein tiedostettuja tekijöitä, kuten tässäkin tutkimuksessa (Nurmi & Salmela-Aro 2005, 25). Tutkimus ei ota kuitenkaan kantaa tiedostamattomiin tekijöihin, kuten tiedonantajien ympäristötekijöihin, jotka voivat vaikuttaa piilevästi vastaajien tekemiin valintoihin ja antamiin vastauksiin. Myös aikaisemmat kokemukset, kulttuuri, asenteet, arvot, tiedot ja

taidot heijastuvat hänen kertomuksissaan. Näin ollen haastateltavien taustalla voi olla suuri merkitys tutkimukseen, mikäli kiinnitetään huomiota tarinoiden ja niiden kertojien väliseen suhteeseen. (Aaltio & Puusa 2011, 163.) Haastattelut etenivät teema-alueittain aikaisemmista koulukokemuksista tulevaisuuden suunnitelmiin. Sitä kautta oli myös mahdollista saada selville tiedonantajien taustatietoja koulunkäynnistä. Joissakin haastatteluissa tuli esiin kodin olosuhteita ja perheen sosiaalisen aseman merkityksiä koulunkäyntiin. Perhetaustan ja koulun ulkopuolisen elämän mukaan ottaminen tutkimukseen olisi kuitenkin vaatinut tutkimuksen laajentamista vastaajien ja heidän läheistensä yksityiselämään. Näin tutkielma olisi laajentanut liian suureksi ja olisi voinut tuntua informanteista epämu-kavalta. Siksi tutkielma pidättäytyy vastaajien koulukokemuksissa.

Tutkielman luotettavuutta tarkastellaan usein validiteetin ja reliabiliteetin kautta. Reliabiliteetti ei sel-laisenaan toimi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden takaajana, sillä ihmisen toiminta on sidottuna aikaan, paikkaan ja tilanteeseen. Tällöin eri ajassa ja paikassa tosinnettu tutkimus ei voi saavuttaa täysin samanlaisia tuloksia. (Puusa & Kuittinen 2011, 168.) Vaikka validiteetti ja reliabiliteetti sovel-tuvat paremmin määrällisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin, voidaan niitä soveltaa laadulli-seen tutkimukseenkin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteetti-arviossa kysytään, miten luotet-tavasti valitut tutkimusmenetelmät soveltuvat ilmiön mittaamiseen. Teemahaastattelu ja sisällönana-lyysi toimivat mielestäni erinomaisesti tutkimustilanteissa, joissa ilmiötä pyritään lähestymään her-meneuttis-fenomenologisesta näkökulmasta, kun tarkoitus on lisätä ymmärrystä vähän tutkitusta il-miöstä, kuten Silta-Valmennuksen merkityksestä Silta-Nivan oppilaille. Teemahaastattelu tarjoaa tar-peeksi vapautta vastaajille puhua heille merkityksellisistä asioista ja samalla teemahaastattelu pyrkii varmistamaan, että keskustelu ei harhau du liian kauas tutkimuksen tarkoituksesta. Sisällön analyysin kautta on mahdollista tutkia juuri niitä ilmiöitä, joita aineistosta on löydettävissä. Tällöin ei ole pa-kottavaa tarvetta etsiä ilmiöitä joita alun perin suunnitteli etsivänsä, jos niitä on aineistossa niukasti. Validiteetin kannalta arvioidaan onnistuuko tutkimus vastaamaan juuri niihin kysymyksiin, joita tut-kimukselle on esitetty (Aaltio & Puusa 2011, 154–155). Laadullisessa tutkimuksessa puhutaankin usein tutkimuksen uskottavuudesta. Uskottavuutta parannetaan aineistosta tehtyjen havaintojen ja tul-kintojen perusteellisella kuvaamisella, johon myös tulkintojen ja johtopäätösten tulee sopia. (Puusa & Kuittinen 2011, 170.)

Tutkitut merkitykset ovat lähtöisin tiedonantajien kokemuksista, jotka vastaajat haastatteluissa esit-tävät kertomusten kautta. Kokemukset eivät kuitenkaan säily muuttumattomana muistissa. Kertomus kokemuksesta voi vaihdella paljon eri kuulijoiden välillä. Kertoja valitsee, miten hän kertomuksen

esittää ja missä järjestyksessä. Samalla kertoja kehittää suhdetta kuulijaan. Kertomus ei siirry sellaisenaan kuuntelijalle, vaan siihen vaikuttaa kuuntelijan tulkinta. Näin ollen kertomus muokkautuu kerrottatilanteen mukaan. (Aaltonen & Leimuräki 2010, 147.) Haastattelutilanteessa saadaan tietoa haastateltavan kokemusmaailmasta, mutta se mitä tiedonantaja tutkijalle paljastaa riippuu paljon haastattelutilanteesta ja haastattelijasta. Näin ollen haastattelussa tiedonantaja ei anna yhtä ja ainoaa totuutta tutkijalle, vaan paljastaa omasta todellisuudestaan valitsemansa osan haastattelutilanteen vaikuttamana. (Aaltio & Puusa 2011, 156.) Vaikka vastaajat saattavatkin eri tilanteissa antaa eri kuuntelijoille toisenlaisia kertomuksia, voidaan haastateltavien tarinoiden katsoa olevan ainakin osa heidän todellisuuttaan, joka tutkimuksessa pyritään paljastamaan.

Kertomuksessa on aina kyse myös kertojan ja kuuntelijan välisestä suhteesta eli millaisena kertoja haluaa näyttäytyä kuuntelijalle (Aaltio & Puusa 2011, 163). Tutkimuksessa tiedonantajien kertomuksiin on voinut vaikuttaa haastattelijan tuttuus ja haastattelupaikka. Se, että olin suorittanut syventävät projektiopinnot aiemmin syksyllä 2014 yhteistyössä Silta-Valmennuksen kanssa ja haastattelut suoritettiin Silta-Nivan tiloissa, saattaa herättää vastaajissa mielle yhtymiä Silta-Nivan työntekijästä, jolloin he voivat tietoisesti tai tiedostamattaan vastata niin kuin Silta-Valmennuksen työntekijä toivoisi heidän vastaavan. Kuitenkin haastatteluissa tein selväksi, että kaikki mitä haastatteluissa sanottaisiin, jäisi tutkijan ja informantin välille, ja tutkimusraportissa taattaisiin vastaajien anonymiteetti. Samalla tuttuuteni on voinut toimia vastaajille keskustelua rentouttavana tekijänä, jolloin haastatteluissa on voinut tulla esiin seikkoja, jotka tuntemattomalle henkilölle olisi voinut jäädä kertomatta.

Haastattelutilanne oli tutkijalle ja tiedonantajille vieras. Haastattelussa tiedonantajien vastaukset olivat välillä todella lyhyitä. Toisinaan vain äännähdyksen mittaisia. Kokemattomuuteni haastattelijana saattoi näkyä siten, etten välttämättä löytänyt parhaita keinoja ja kysymyksiä haastattelun eteenpäin viemiseksi. Haastattelutilanteessa saattoi välillä olla kyse sosiaalisesti hyväksytyistä vastauksista, jolloin haastateltava luuli tilanteessa olevan oikeita vastauksia, vaikka pyrinkin painottamaan tiedonantajien vapautta kertoa omista kokemuksistaan ja mielipiteistään vapaasti.

Esimerkki, jossa haastattelijalla on vaikeuksia muotoilla kysymystä, ja johon vastaaja mahdollisesti pyrkii vastaamaan odotusten mukaisesti:

Haast.: Millaisia oppitunteja sä haluaisit mieluummin?

Lan.: Hmm...

Haast.: Jos on ollut hyviä hetkiä, niin mikä niissä on ollut hyvää?

Lan.: Varmaan toi... Emmää tiedä. Mä oon huono vastaamaan näihin.

Haastattelua sellaisenaan ei voida tutkimuksessa näyttää lukijalle, siksi tekstiksi litteroitu aineisto tuo aineiston lähemmäs lukijaa. Lukija voi tehdä siten omia tulkintojaan ja uusia analyysseja tutkijan esittämästä aineistosta. Samalla litteroitu aineisto lisää analyysin läpinäkyvyyttä. (Nikander 2010, 433.) Näin luotettavuutta parannetaan esittämällä päähavaintoja tukevat aineiston osat (Ruusuvuori ym. 2010, 27). Tutkijan havaintokyky on rajallinen, jolloin litteroitavasta aineistosta jää aina jotain huomaamatta (Ruusuvuori ym. emt., 428). Sen vuoksi olen rajannut haastatteluista saadun informaation koskemaan ainoastaan vastaajien suullisia kertomuksia. Jokaisen informantin kertomukset litteroin sanatarkasti erikseen omiin kansioihinsa, jolloin tutkimuksen aikana voidaan palata tehokkaasti yksittäisten vastaajien kertomuksiin. Siten rajasin tutkimuksesta pois äänenpainot, tauot, eleet sekä muun nonverbaalisen viestinnän, jotta tutkimukseen saatiin mielekkäästi rajattu aineisto.

Haastattelun luotettavuuden arvioinnissa on kiinnitettävä huomiota tulkintavirheisiin ja reaktiivisuuskysymykseen. Reaktiivisuudessa on huomioitava kuinka paljon tutkija kysymysten muodoilla tai muilla tavoin vaikuttaa saatuihin vastauksiin ja tutkimustuloksiin. Tulkintavirheessä vastaaja ei ymmärrä kysymystä. Vastaajan tulkintavirhe voi johtua kysymyksen epäselvästä muotoilusta tai siitä, että haastattelijä käyttää termejä, jotka eivät ole tiedonantajalle tuttuja. Tällöin vastaus todennäköisesti menee aiheen ja kysymyksen vierestä. Myös tutkija voi tehdä tulkintavirheen, jolloin haastattelutavan antama vastaus tulkitaan väärin. (Puusa 2011, 79.) Teemahaastattelussa on mahdollista korjata virheitä, joita liittyy haastattelukysymysten ja – vastausten väärin ymmärtämiseen ja tulkintaan. Jotta ihmisten olisi mahdollista ymmärtää toisiansa, täytyy Korhosen (2011, 199) mukaan kerrotun tarinan olla niin todentuntuinen, että vastaanottaja kykenee sitä tulkitsemaan, ja siten tavoittamaan kertojan antamat henkilökohtaiset merkitykset. Keräämieni kertomusten analysoinnin avulla olen pyrkinyt tulkitsemaan ja ymmärtämään haastateltavien sisäisen tarinan tapahtumakulkuun liittyviä merkityksiä ja tekemään niistä mahdollisimman todentuntuisia päätelmiä.

Haastatteluaineistosta ei voida tehdä vahvoja yleistyksiä, sillä haastattelulla kerätty aineisto on aina tilannesidonnaista. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tehtävä on tulkita toisten antamia tulkintoja. Haastateltavat tulkitsevat käsityksiään ilmiöstä tutkijalle, joka tekee tutkimuksessa oman tulkintansa ilmiöstä aineiston analyysin kautta. (Puusa 2011, 73.) Lisäksi haastattelutilanteessa tutkittava voi jännittää tai olla muuten hermostunut, jolloin haastateltava ei välttämättä kykene vastaamaan siten kuin

hän ilmiön kokee. Haastateltava voi myös tietoisesti tai epätietoisesti antaa sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia tai vastauksia joita hän olettaa juuri kyseisen tutkijan kaipaavan. (Puusa 2011, 79.) Kuitenkin monet vastaajat kertoivat toisistaan riippumatta samankaltaisia asioita haastatteluissa. Tätä voidaan pitää luotettavuuden kannalta olennaisena tekijänä.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihe vaikuttaa voimakkaasti tutkimuksen luotettavuuteen. Aineistolähtöinen analyysi ei voi olla puhtaasti aineistolähtöinen käytännössä, sillä kaikki tutkijan tekemät valinnat ja tulkinnat vaikuttavat aineistoon. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 19–20) Aineiston rajauksen tulee olla perusteltua ja johdonmukaista. Myös aineiston rajauksen tuoma näkökulma on otettava tarkasteluun. Aineisto ei itsessään tuota tietoa, vaan sille tehdyt valinnat ja tulkinnat sekä tutkimuskysymys ohjaavat aineiston käsittelyä. (Ruusuvuori ym. 2010, 15.) Tutkijan on reflektoitava päätöksiään sekä näytettävä lukijalle valintojensa perustelut, koska tutkija on myös tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa johdonmukaisuus on tärkeää, sillä tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 132–135.)

Luotettavuuden kannalta olennaisinta on, että lukija pystyy arvioimaan tutkimusprosessin luotettavuutta saadessaan seikkaperäisen kuvauksen prosessista. Tutkimuksen pitäisikin sisältää kuvaukset teoreettisista lähtökohdista ja niiden liittymisestä tutkimusongelmiin, tutkittavista ja tutkimustilanteesta, aineiston keruusta ja analyysiprosessista. (Ahonen 1994, 131) Lopuksi tutkimuksen tulisi vastata sille esitettyihin kysymyksiin. (Puusa 2011, 124) Tutkimusraportissa olen pyrkinyt tuomaan esiin tutkimusta ohjaavia ratkaisuita. Aineistosta esiin nostetut teemat, kategoriat, tulkinnat ja niistä tehdyt johtopäätökset olen pyrkinyt esittämään lukijalle tehdessäni Pro-Gradu -tutkielmaani.

6 Lopuksi

Vastaajat kertoivat haastatteluissa tarinoita yläkoulusta, jotka vastasivat paljon omia kokemuksiani. Yläkoulussa opiskeltiin edelleen paljon opettajajohtoisesti ja kirjpainotteisesti. Kuitenkin POPS 2004 on pyrkinyt huomioimaan yksilölliset erot, joiden kautta oppilaat oppivat omien tietojen ja taitojen pohjalta, jolloin oppilaiden yksilölliset kokemukset maailmasta ja oppimisesta voivat olla varsin erilaiset. Silti kouluissa näyttäisi toimivan samantlaiset työskentelytavat, joiden toimimattomuus ainakin osalle oppilaista on todettu jo aikojen sitten. Voiko tämän muuttumattomuuden taustalla olla ilmiöt, joista Broady puhui jo 80-luvun lopulla? Broady näkee koulun asettamien reunaehtojen (koulun koko, resurssit, oppilaiden ja opettajien määrällinen ja laadullinen suhde, arviointi ym.) ja eristäytyneen työskentelyn suosivan tällä hetkellä vain tietynlaisten yksilöiden oppimista. (Broady 1986, 9–11)

Tutkielmassa vastaajat kokivat pienemmän ryhmän ja useamman opettajan toimivan heidän oppimisen tukena. On mahdotonta vaatia kouluilta ja opettajilta isoissa peruskouluissa toteuttamaan opetusta yksilöllisesti siinä määrin kuin se Silta-Nivassa on mahdollista. Useimmissa peruskouluissa opettajien työtä värittää kiire. Ahveninen ym. (2001, 220–221) näkevätkin koulun kehityksen esteenä usein aikapulaa. ”Opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisällön ylitytös suhteessa käytettävissä olevaan aikaan sekä kouluresurssien leikkauksen aiheuttama ryhmäkokojen suureneminen ovat tärkeimmät opettajien kokemat kiireen syyt.” Tässä tutkielmassa juuri aika tuli useasti vastaajien kertomuksissa esille. Silta-Nivassa oppilaat saivat henkilökohtaisesti enemmän aikaa opettajilta ja muulta henkilökunnalta, jotka toimivat heidän kanssaan päivittäin. Kiinteästi opetuksessa pysyvä luotettava ja turvallinen aikuinen, jolla on aikaa nuorelle myös kouluun liittymättömissä asioissa, voi olla merkittävä voimavara kouluun ja/tai elämään liittyvien vaikeuksien kanssa kamppailevalle oppilaalle.

Opettajat saattavat pyrkiä muuttamaan kaavamaisia työskentelytapoja, mutta pelkona on leimautuminen epäonnistujaksi. Pahimmillaan epäonnistumisen saatetaan katsoa johtuvan opettajan persoonallisuudesta. Broadysta persoonallisuuteen kohdistuvat epäilyt otetaan erityisen henkilökohtaisesti, sillä yleisesti kuvitellaan, että opettajaksi synnyttään. Broadyn mukaan opettajankoulutus vahvistaa tätä

käsitystä jättämällä kertomatta esimerkiksi mitä oppilaiden ja opettajien luokkatausta merkitsee ja millaiset koulun yhteiskunnalliset funktiot ovat. Tällä tavalla tulevat opettajat eivät saa kunnollista kuvaa siitä, mistä kouluun liittyvät olennaiset ongelmat johtuvat, kuten vanhempien koulumenestyksen yhteys oppilaiden opiskelumotivaatioon. Tästä saattaa johtua opettajien taipumus etsiä psykologisia syitä omasta ja oppilaiden persoonallisuudesta ja samalla he eivät näe tekijöitä, jotka määräävät ja rajoittavat opettajien ja oppilaiden toimintaa. (Broady 1986, 9–11.) Vastaajien kertomuksissa opettajat olivat kiukkuisia ja huusivat, mikä voi johtua nimenomaan koulun asettamista reunaehdoista, eivätkä oppilaiden tai opettajien persoonallisuuksista. Aikapula tuottaa kiirettä ja stressiä, jolloin kaikki opetusta hidastavat ilmiöt on pyrittävä neutralisoimaan nopeasti, vaikka sitten huutamalla. Tällöin myös mahdollisuus ymmärrystä lisääviltä kasvatustilanteilta jää käyttämättä kiireen vuoksi.

Ison ryhmän kanssa yhdellä opettajalla ei aina ole tarpeeksi aikaa jokaiselle oppilaalle. Lisäksi aineenopettajalla on myös vastuu aineensa opetussuunnitelmallisesta sisällöstä, joka voi tuntua isolta määrältä. Opetettavan aineen kaiken sisällön opettaminen isolle ryhmälle, voi aiheuttaa opettajalle tämänkin tutkielman tarinoissa esiintynyttä kiukkuisuutta ja stressiä. Silloin opettajasta voi tuntua mielekkäältä käyttää opettajajohtoista ja kirjabainotteista opetustyyliä kyetäkseen käymään kaiken opetettavan sisällön ajallaan läpi. Opettajajohtoinen luennointi ja yksilöllinen opiskelutapa vaativat tiukkaa kontrollia järjestyksen ja työrauhan suhteen, jotta opettaja saa äänensä kuuluviin ja oppilaat kykenevät keskittymään kirjallisiin tehtäviinsä. Kun tämä valinta tehdään opetuksessa, on selkeää, että joudutaan tinkimään toiminnallisista ja yksilöllisistä työtavoista, joiden suunnittelemiseen, toteuttamiseen ja arviointiin kuluisi opettajajohtoista työskentelyä enemmän aikaa. Silta-Nivassa vastaajat kokivat saavansa työskennellä heille sopivin menetelmin omaan tahtiin ilman kiireen tuntua. Näillä tekijöillä oli paljon merkitystä heidän opiskelumotivaationsa lisääntymiseen.

Opetuksen kiireellisyys vaikuttaa suoraan luokan ilmapiiriin. Kun on kiire, voi olla vaikeaa saada rentoutta ja hyvää tunnelmaa opetukseen. Opetuksesta ja oppimisesta tulee kiireen värittämää kaa-
hausta, jolloin syvempi oppiminen voi jäädä vähäiseksi. Oppilaat opiskelevat yläkoulussa suuria määriä tietoja ja taitoja, joista osa voi tuntua heistä melko merkityksettömiltä, ja joiden ymmärtämistä sekä osaamista testataan usein kokeilla. Jos oppilas menestyy heikosti kokeissa, jotka käsittelevät hänelle etäisiä asioita, saattaa hänelle muodostua käsitys itsestään huonona oppijana tai jopa heikkolahjaisena, ja samalla vaikkapa ajatus ” en minä ymmärrä kieliä” vaikuttaa jatkossa negatiivisesti oppilaan motivaatioon ja syykäsitelyksiin omasta osaamisesta, jotka puolestaan ennustavat lisää heikkoja arvosanoja. Peruskoulun loputtua ei ole ihme, jos osalla oppilaista on kouluvastainen asenne ja

huono päättötodistus, jotka kaventavat yksilön mahdollisuuksia tulevaisuudessa. Näitä yksilölle negatiivisia syyselityksiä Silta-Nivassa pyrittiin kumoamaan kehittämällä oppilaiden yksilöllisiä taipumuksia palvelevia oppimismenetelmiä, jotka koskettavat heidän omaan elämäänsä, sekä kohdistamalla palautteessa huomio oppilaan työskentelyyn ja onnistumisiin.

Kasurisen (2000) väitöskirjassa tutkittiin nuorten tulevaisuuteen liittyviä suunnitelmia ja asenteita. Tutkimuksessa jopa 16 prosenttia suomalaisista nuorista luokiteltiin syrjäytymisvaarassa olevien ryhmään. Näillä nuorilla oli sopeutumisvaikeuksia koulussa ja huono koulumenestys. Heillä oli pessimistinen elämänasenne ja lisäksi he kokivat, että heillä on vähän mahdollisuuksia vaikuttaa omaan elämäänsä. He olivat epävarmoja, pitivät koulua tarpeettomana ja koulussa olivat kiinnostuneita lähinnä käytännöllisten aineiden opiskelusta. (Kasurinen 2000, 213.) Tutkielmani aineiston perusteella monella tiedonantajalla on paljon yhteistä Kasurisen tutkimuksen tulosten kanssa, kuten käytännöllisten aineiden suosiminen, koulun merkityksettömyys, huono koulumenestys ja sopeutumisvaikeudet koulussa. Tutkielmaa ei voida vahvasti yleistää, mutta se antaa osviittaa siitä, että Silta-Nivan myötä suurin osa vastaajista oli kokenut saavansa opiskeluunsa lisää motivaatiota toiminnallisten työtapojen, rakentavan palautteen ja pienen ryhmän mahdollistaman yksilöllisemmän opetuksen kautta. Opiskelusta oli tullut aikaisempaa rennompaa ja oppilaat tulivat hyvin toimeen keskenään. Näiden toimenpiteiden kautta olisi mahdollista tukea kouluvastaisia ja syrjäytymisen vaarassa olevia nuoria. Koulu näyttäisi tämänkin tutkielman perusteella palvelevan vain osaa oppilaista. Oppilaat, jotka eivät sopeudu koulun ja opettajien käytäntöihin, saattavat menettää kohtuuttoman paljon mahdollisuuksiaan menestyä koulussa.

Kasvat luokkakoot eivät edesauta POPS 2004:n mukaista yksilöllisen kasvun ja kehityksen tukemista. Broady (1986, 112) toteaaakin, että on mahdoton vaatia opettajalta jokaisen yksilön maksimaalista kehitystä 25–30 erilaisen taustan omaavan oppilaan luokassa. Isossa luokassa opettajajohtoinen luenointi on tehokkain tapa hallita luokkaa, mutta se ei palvele niin erityistä tukea tarvitsevia kuin lahjakkaitakaan oppilaita parhaiten. Inklusiosta on puhuttu paljon 2010-luvulla ja sen pitäisi tulla lähitulevaisuudessa osaksi jokaisen opettajan ja koulun arkea. Kun erityisoppilaat liitetään osaksi yleisopetusta, lisääntyy myös tarve erityisopettajien käytölle yleisopetuksessa. Näin ollen tulevaisuudessa voitaisiinkin siirtyä kahden opettajan malliin, joista toinen olisi erityisopettaja, jotta mahdollisimman moni oppilas saisi tarpeitaan palvelevia oppimiskokemuksia. Toinen selkeä vaihtoehto olisi luokkakokojen pienentäminen ja erityispedagogiikan opintojen lisääminen kaikille opettajiksi opis-

keleville. Molemmissa tapauksissa opettajien määrä tulisi lisääntymään. Kuitenkin opettajia lomautetaan sekä resursseista on puutetta, ja mikään ei ainakaan konkreettisella tasolla ole osoittanut muutosta, joka soisi kouluille mahdollisuuden hoitaa tehtäviään täysin opetussuunnitelmien ylevien tavoitteiden mukaisesti. Taloudellisen taantuman aikana poliitikkojen retoriikassa korostuu kansalaisten velvollisuus osallistua “säästötalkoisiin” ja koulutuksesta leikataan satoja miljoonia euroja. Oman osansa joutuvat kantamaan silloin myös peruskoulu ja opettajat sekä siinä samalla oppilaat, joiden opetuksen laadusta ja yksilöllisistä tarpeista joudutaan tinkimään.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO. 153–166.
- Aaltonen, T. & Leimumäki, A. 2010. Kokemus ja kerronnallisuus - kaksi luentaa. Teoksessa: Ruusu-vuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 119–152.
- Aapola, S. 1999. Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt. Suomalaisen kirjalli-suuden seura. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä. 113–160.
- Ahveninen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Vantaa: WSOY
- Broady, D. 1987. Piilo-opetussuunnitelma. Jyväskylä: Gummerrus Oy.
- Erikson, E. H. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Eskola J. 2001 Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Heider, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. New York.
- Heikkinen, H. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 116–132.
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu - Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Hel-sinki. Yliopistopaino.
- Huusko, J. & Pietarinen, J. 1999. Koulun kehittämisen perustaa: opettajien vuorovaikutuskulttuuri ja oppilaiden kokemukset. Teoksessa: Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) Kohti yhteistä oppimista. Kan-nanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteellisen tiedekunnan selosteita. nro: 74. 55–81

- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. 2014 Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus. 264–280.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampereen yliopisto: Tampere University Press.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juvonen, J. 2003. Attribuutioiden, motivaatio ja kuntoutus. Teoksessa Ahonen, T. & Aro, T. (toim.) Oppimisvaikeudet. Jyväskylä: Ateena. 39–46.
- Kasurinen, H. 2000. Nuorten tulevaisuusorientaatio. Teoksessa: Onnismaa J. & Pasanen H. & Spangar T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Opetus 2000. Porvoo: PS-Kustannus. 207–220.
- Kekkonen, H. 2000. Jokainen kykenee oppimaan - mutta mielekkäitä asioita! Teoksessa: Hintikka, A-M.(toim.) Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Jyväskylä. Gummerus Oy.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.
- Kinossalo, M. 2015. Oppilaan narratiivisen identiteetin tukeminen perusopetuksessa. Teoksessa: Ropo, E., Sormunen, E. & Heinström, J. (toim.) Identiteetistä informaatiolukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere university press. 48–82
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kivirauma, J. 1996. Muukalaisena koulussa. Tarkkailuun siirrettyjen poikien koulukokemuksia. Teoksessa: Ruoho, K. & Ihatsu, M. (toim.) Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusra käyttäytymishäiriöistä. Joensuun yliopisto.
- Korhonen, E. 2011. Narratiivisuus - vähän hyödynnetty lähestymistapa kauppatieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki. JTO. 196–205.
- Korhonen, M. 2000. Oma elämäntarina itseymmärryksen välineenä. Teoksessa: Onnismaa J. & Pasanen H. & Spangar T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Opetus 2000. Porvoo: PS-Kustannus. 57–69.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopiston monistuskenttä.
- Kupiainen, K. 2009. Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana. Tampereen yliopistopaino Oy.
- Kuusinen, K-L. 1991. Motivaatio. Teoksessa: Kuusinen, J. (toim.) Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.

- Ladd, G. W., Herald-Brown, S. L. & Kochel, K. P. 2009. Peers and motivation. Teoksessa: Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (Edit.) 2009. Handbook of Motivation at School. New York: Routledge. 323–348.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voi tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lahikainen, A. 2000. Turvallisuus identiteettikysymyksenä. Teoksessa: Niemelä, P. & Lahikainen, A. (toim.) Inhimillinen turvallisuus. Tallinna: Kirjakeskus/ Tallprint.
- Lairio, M. & Puukari, S. 1999. Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopistopaino.
- Lappalainen, K. 1996. Yläasteelta eteenpäin. Etuovesta porhaltaen vai takaovelta tirkistellen. Teoksessa: Ruoho, K. & Ihatsu, M. (toim.) Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Joensuun yliopisto.
- Malmberg, L-E & Little, T. 2005. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa: Nurmi, J-E, & Salmela-Aro, K. (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moberg, S. & Vehmas, S. 2009. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa: Moberg, S., Hautamäki, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., & Vehmas, S. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY. 48–73
- Moilanen, P., & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: J. Aaltola, & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nevalainen, V. 2000. Ohjaava opetustyyli - erityisten ja vähän tavallisempienkin oppilaiden tukena. Teoksessa: Hintikka, A-M. (toim.) Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Niittamo, P.. 2005. Tunneperäinen ja tietoperäinen motivaatio. Teoksessa: Nurmi, J-E, & SalmelaAro (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nikander, P.(2010). Laadullisen aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa: Ruusuvaara, J, Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 424–431.
- Numminen, U., Jankko T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. Opintoohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Helsinki: Opetushallitus.
- Nurmi, J-E., & Salmela-Aro, K. 2005. Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa: Nurmi, J-E, & Salmela-Aro (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Nurmi, J-E., & Salmela-Aro, K. 2005. Motivaatio elämänkaaren siirtymissä. Teoksessa: Nurmi, J-E, & Salmela-Aro (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ojanen, Markku (2007). Positiivinen psykologia. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Peltonen, M. & Ruohotie, E. 1992. Oppimismotivaatio. Keuruu: Otava.
- Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n: 50.
- Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO. 73-87
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO. 47-72.
- Puusa, A. & Kuittinen, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksiä. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO. 167–180
- Riikonen, E. 2000. Henkinen hyvinvointi, voimanlähteet, kuntoutuminen. Teoksessa: Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus. 41–56.
- Roeser, R. W., Urdan, T. C. & Stephens, J. M. 2009. School as a context of student motivation and achievement. Teoksesta: Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (Edit.) 2009. Handbook of Motivation at School. New York: Routledge. 381–410.
- Ropo, E. 2015. Identiteetti tutkimuskohteena Teoksessa: Ropo, E., Sormunen, E. & Heinström, J. (toim.) Identiteetistä informaatiolukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija Tampere university press. 26–47
- Ruohotie, P., 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. & Hyvärinen, M.(2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: Ruusuvuori, J, Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 9–36.
- Ruusuvuori, J.(2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa: Ruusuvuori, J, Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 424–431.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001: Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I - Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus. 158–169

Schunk, D. H. & Pajares, F. 2009. Self-efficacy theory. Teoksesta: Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (Edit.) 2009. Handbook of Motivation at School. New York: Routledge. 35–54.

Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuominen-Soini, H. 2014. Onko nuorella kaikki hyvin, jos koulussa menee hyvin? Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. JYväskylä: PS-kustannus. 243–263.

Vahtera, S. 2007. Optimistit opintiellä. Opinnoissaan menestyvien nuorten hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

Vuorinen, R. & Sampson, J. 2000. Ohjaus opintojen suunnittelun ja arvioinnin tukena - Strategisia kysymyksiä. Teoksessa: Onnismäki J., Pasanen H. & Spangar T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Opetus 2000. Porvoo: PS-Kustannus. 46–69.

Weiner, B. 1986. An attributional theory of motivation and emotion. New York: SpringerVerlag.

Weiner, B. 2005. Motivation from an Attribution Perspective and the Social Psychology of Perceived Competence. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (Edit.) Handbook of competence and motivation. New York: The Guilford Press. 73–84.

Wentzel, K. R. 2009. Students' relationships with teachers as motivational contexts. Teoksesta: Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (Edit.) 2009. Handbook of Motivation at School. New York: Routledge. 301–322.

Verkkajulkaisuja

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/perusopetuksen_oppilaan_arviointi/jousto_oppilaan_arviointiin_vuosiluokkiin_sitomattoman_opiskelun_avulla. Luettu 15.11.2015.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisu 4:2005. Haettu 9.10.2015 osoitteesta: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/152279/Monenlainen_tapaustutkimus.pdf?sequence=1

Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Haettu 20.11.2015 osoitteesta: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/okm02.pdf?lang=fi>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20 Haettu 18.11.2015 osoitteesta: http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf

Verkkosivut

Silta-Valmennuksen www-sivut < <http://www.Silta-Valmennus.fi/> >. 17.4.2015.

Opetushallituksen www-sivut < <http://www.oph.fi/> >. 10.11.2015.